

Die Bedeutung der Begriffe
Perspektive, Horizont und Situation
für die psychologisch-sonderpädagogische Arbeit
bezogen auf das Phänomen der Verhaltensstörung

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Heinz Oswald
von Zürich

angenommen auf Antrag von
Herrn Prof. Dr. A. Bächtold

Zürich 1987
Zentralstelle der Studentenschaft



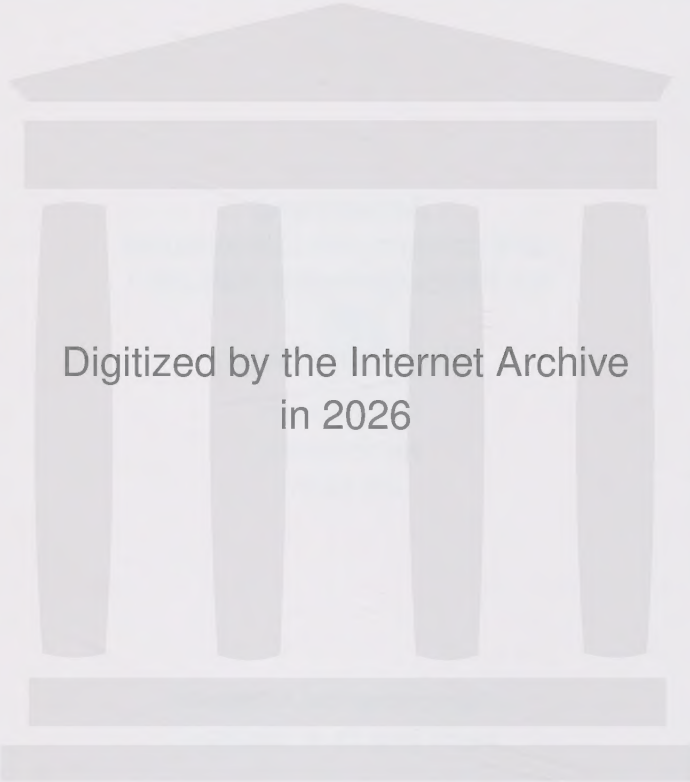
Die Bedeutung der Begriffe
Perspektive, Horizont und Situation
für die psychologisch-sonderpädagogische Arbeit
bezogen auf das Phänomen der Verhaltensstörung

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Heinz Oswald
von Zürich

angenommen auf Antrag von
Herrn Prof. Dr. A. Bächtold

Zürich 1987
Zentralstelle der Studentenschaft



Digitized by the Internet Archive
in 2026

Meiner Frau gewidmet

Motto: "Das Leben und Denken ist ein
unaufhörliches Wechselspiel
von Besonderem und Allgemeinem"
(von Salis, 1985, S. 8)

VORWORT

Der erste 'Stein des Anstosses' zur Auseinandersetzung mit dieser Problematik bildete die tägliche Arbeit in einem schulpsychologischen Dienst. In den Beratungsgesprächen zeigt sich immer wieder das Phänomen der verschiedenen Problemperspektiven. Da sitzen der Schulpsychologe, die Kindergärtnerin und die Eltern um den Tisch und diskutieren, was mit der kleinen Anita im nächsten Frühjahr geschehen soll: Einschulungsklasse oder erste Normalklasse? Der leistungsbezogene Vater befürwortet die erste Klasse, da der dort herrschende Konkurrenzdruck die Kräfte seiner zugegebenermassen noch etwas verträumten Tochter aktiviere. Die Kindergärtnerin und der Schulpsychologe sehen das gut intelligente, aber psychisch noch unreife Mädchen eher in der Einschulungsklasse, weil hier der Rückstand in der sozial-emotionalen Entwicklung ohne Unterforderung im intellektuellen Bereich aufgeholt werden könnte. Zwei Perspektiven, die je eine bestimmte Sichtweise des Problems zum Ausdruck bringen. Solch verschiedene Perspektiven irritierten mich zunächst, begannen aber bald eine Faszination auszuüben. Dieser Umstand veranlasste mich, die Perspektivenproblematik in grundsätzlicher Art und Weise anzugehen. Bald wurde deutlich, dass die verschiedenen in einem Beratungsgespräch geäusserten Perspektiven aus tieferen, z.T. sicher oft nicht bewussten Schichten gespielen werden, aus jenen Schichten nämlich, die hier mit dem Begriff der Horizontalität bezeichnet werden, in dem unter anderem das Menschenbild und das Paradigma eine zentrale Bedeutung haben. Die Beratung hat aber auch einen situativen Charakter, man spricht ja auch von einer Beratungssituation. Aus diesem Grunde wird die Problematik der

Situativität in unsere Betrachtung mit einbezogen. Die Situativität umfasst die Horizontalität und die Perspektivität.

Der 'zweite Stein des Anstosses' ist nicht beruflicher, sondern persönlicher Art. Das Nachdenken über die Zusammenhänge von Perspektivität, Horizontalität und Situativität wurde zu einer Reflexion ganz persönlicher Art über existentielle Fragen, was vor allem in den Gedanken zum Menschenbild seinen Niederschlag fand. Die Fragestellung erfolgt aus einer anthropologischen Grundhaltung heraus, und demzufolge fühlt sich der Autor dem geisteswissenschaftlichen, d.h. dem deskriptiv-hermeneutischen Ansatz verpflichtet.

Dieser Prozess der Auseinandersetzung ist aber mit der Beendigung dieser Arbeit nicht abgeschlossen, getreu dem Sinnpruch: "Höre nie auf anzufangen, fange nie an aufzuhören". Es kann sich demzufolge bei dieser Arbeit nur um eine momentane Standortbestimmung handeln, um mehr nicht.

Für die Begleitung und wohlwollende Unterstützung während der Arbeit danke ich Herrn Prof. Dr. A. Bächtold. Dank gebührt auch Frau lic. phil. B. Henzi-Rütter für die kritische Durchsicht der verschiedenen Entwürfe und für die konstruktiven Hinweise. Herrn Pfr. F. Gafner danke ich für seine Stellungnahme zu den 'theologischen Abschnitten' und Herrn lic. phil. P. Lienhard für die grafische Gestaltung der Abbildungen, wie auch Frau B. Mosconi für die sorgfältige Reinschrift.

Zürich, im September 1987

H.O.

INHALTSVERZEICHNIS

ERSTER TEIL

EINLEITUNG UND VORBEMERKUNG ZUM ERSTEN TEIL	12
1. KAPITEL: <u>PERSPEKTIVITAET</u>	16
1.1. EINE FABEL ALS ERSTE ANNAEHERUNG	16
1.2. EINE ZWEITE ANNAEHERUNG: UMSCHREIBUNG DER BEGRIFFE	17
1.2.1. Perspektivismus	18
1.2.2. Perspektivität	18
1.2.3. Perspektive	18
1.2.4. Perspektivierung	19
1.2.5. Perspektiviertheit	19
1.2.6. Handhabbare Kurzformulierungen	20
1.3. DER BEGRIFF DER PERSPEKTIVITAET IN DER GEISTESWISSENSCHAFTLICHEN SICHT	21
1.3.1. Die Aufteilung in eine strukturelle und eine funktionelle Betrachtungs- weise	21
1.3.2. Grobübersicht über die verschiedenen Bereiche	22
1.3.3. Aspekte der Persönlichkeitsstruktur: Kognition, Emotionalität, Soziabilität	23
1.3.4. Zur Perspektivierung: Bedeutsamkeit, Intention, Motivation	24
1.3.5. Strukturelle Aspekte der Perspektivität	26
1.3.5.1. Zwei Sichtweisen: Die freie perspektivische Orientierung und die perspektivische Ver- festigung	26
1.3.5.2. Gewahren als Wahrnehmen, Denken und Erkennen	29
1.3.5.3. Die emotionale Färbung der Perspektive	30
1.3.5.4. Das Humanspezifische der Per- spektive	31
1.3.6. Funktionelle Aspekte der Perspektivität	34
1.3.6.1. Die Orientierungsfunktion	34
1.3.6.2. Die Trennungsfunktion	34
1.3.6.3. Die Vertiefungsfunktion	35
1.3.6.4. Die Verfestigungsfunktion	36
1.3.6.5. Die Interpretationsfunktion	38
1.3.6.6. Die Verweisungsfunktion	39
1.3.6.7. Die Verbindungsfunktion	40
1.3.6.8. Die Appellfunktion	40
1.3.7. Zusammenfassung des Abschnittes 1.3.	42

1.4. DIE PERSPEKTIVENÄNDERUNG	43
1.4.1. Grundsätzliches zum Geschehen der Veränderung	43
1.4.2. Die Perspektivenänderung als solche	45
1.4.3. Drei Voraussetzungen für eine Perspektivenänderung:	48
1.4.3.1. Die Perspektivendistanzierung	49
1.4.3.2. Die Perspektivenflexibilität	50
1.4.3.3. Die Perspektiventransparenz	53
1.4.4. Faktoren bei der Perspektivenänderung	54
1.4.5. Beispiele zur Perspektivenänderung	55
1.4.5.1. Optische Kippfiguren	56
1.4.5.2. Originalantworten im Formdeuteversuch nach Rorschach	58
1.4.5.3. Sprachliche Kippfiguren	59
1.4.5.4. Positive Psychotherapie	61
1.4.5.5. Abweichendes Verhalten in multiperspektivischer Sicht	62
1.5. ZUSAMMENFASSUNG DES 1. KAPITELS	64
2. KAPITEL: <u>HORIZONTALITÄT</u>	66
2.1. FUNKTIONELLE ASPEKTE	66
2.1.1. Abgrenzungs-, Übergangs- und Verweisungsfunktion	66
2.1.2. Umfassungs- und Spiegelungsfunktion	68
2.2. STRUKTURELLE ASPEKTE	69
2.2.1. Das Mehrschalen-Horizontmodell	69
2.2.2. Zwei Horizontarten: Seinshorizont und Grundhorizonte	74
2.3. INHALTLICHE ASPEKTE DES SEINSHORIZONTS	74
2.3.1. Der Zeitaspekt des Seinshorizonts	74
2.3.2. Der Raum aspekt des Seinshorizonts	80
2.4. INHALTLICHE ASPEKTE DER GRUNDHORIZONTE	83
2.4.1. Die Sprache als vorgegebener Grundhorizont	84
2.4.1.1. Drei linguistische Grundaussagen	84
2.4.1.2. Das Statik-Dynamik-Prinzip	86
2.4.1.3. Die Form-plus-Substanz-Dichotomie	89
2.4.1.4. Die Hypostasierung	89
2.4.1.5. Das "linguistische Relativitätsprinzip"	90

2.4.2. Gewählte Grundhorizonte	92
2.4.2.1. Das Bild vom Menschen	92
Ein Bild vom Menschen: nein oder ja? - Bollnow, ein Verneiner eines aktuellen und geschlossenen Menschenbildes - Müller-Wieland, ein Bejaher eines inneren Bildes vom Menschen - Ein implizites oder explizites Bild vom Menschen? - Ein mögliches Bild vom Menschen: Existenz / Sinnorientiertheit / Grundkräfte / Persönliche Verwirklichung	
2.4.2.2. Das Paradigma:	117
Zum Begriff des Paradigmas - Die Paradigmakrise als Horizontveränderung - Das naturwissenschaftliche und das geisteswissenschaftliche Paradigma - Vergleichende Stellungnahme zum natur- bzw. geisteswissenschaftlichen Paradigma	
2.4.2.3. Exkurs: Vernetztes Schichtmodell: "Menschenbild-Paradigma-Denken-Handeln": Die Beziehungskomplexität - Die vier Ebenen - Die Schichtzugänglichkeit seitens Dritter - Der Abstraktionsgrad des Modells	123
2.5. DIE HORIZONTÄNDERUNG	127
2.5.1. Die Horizontänderung als solche	127
2.5.2. Die Horizontänderung als Appell	129
2.5.3. Beispiele zur Horizontänderung	129
2.5.3.1. Orwell 1984	130
2.5.3.2. Die Rede des Häuptlings Seattle	131
2.5.3.3. Die christliche Wiedergeburt	132
2.6. ZUSAMMENFASSUNG DES 2. KAPITELS	135
3. KAPITEL: <u>SITUATIVITAET</u>	136
3.1. ZUM BEGRIFF DER SITUATION	136
3.2. FUENF GRUNDAUSSAGEN ZUM BEGRIFF DER SITUATION	137

3.3. EXEMPLARISCHE SCHILDERUNG DES GEWORFEN- SEINS IN EINE SITUATION	139
3.4. ZEHN DIALOGISCHE PERSPEKTIVEN ZUM BEGRIFF DER SITUATION	144
3.4.1. Die Situation ist ein raum-zeitliches Geschehen	145
3.4.2. Die Situation ist einmalig und wieder- holbar	145
3.4.3. Die Situation ist charakterisiert durch Determiniertheit und Offenheit	146
3.4.4. Die Situation ist charakterisiert durch Klarheit und Undurchschaubar- keit	147
3.4.5. Die Situation hat prozess- und produktorientierte Aspekte	147
3.4.6. Die Situation hat subjektive und objektive Aspekte	147
3.4.7. Die Situation umfasst das Alleinsein und das Miteinandersein	148
3.4.8. Die Situation ist Wagnis und bein- haltet Gelingen und Scheitern	148
3.4.9. Die Situation als Schnittpunkt konver- gierender und divergierender Per- spektiven	149
3.4.10. Die Situation ist gekennzeichnet durch Erleben und Erkennen	150
3.5. DIE SITUATION ALS ERLEBNISEINHEIT: EINE SEQUENTIELL REFLEKTIERTE SCHILDERUNG EINES BERATUNGSGESPRAECHS	151
3.6. EXKURS: DAS BERATUNGSGESPRAECH	166
3.7. ZUSAMMENFASSUNG DES 3. KAPITELS	170
ZWEITER TEIL	
VORBEMERKUNGEN ZUM ZWEITEN TEIL	171
4. KAPITEL: <u>DENKPERSPEKTIVEN</u>	173
4.1. ZUM BEGRIFF "DENKEN"	173
4.1.1. Denkstufen hinsichtlich der Um- setzbarkeit in die Praxis	174
4.1.2. Denkkarten	175
4.1.3. Denkakkte	175

4.2. ZWEI GRUNDLEGENDE DENKPERSPEKTIVEN: DAS LINEARE UND DAS KOMPLEXE DENKEN	176
4.3. DIE LINEARE DENKPERSPEKTIVE	176
4.3.1. Die Grundstruktur des linear- monofaktoriellen Denkens	176
4.3.2. Die Erweiterung zum multi- faktoriellen, kausal-finalen Denken	179
4.3.3. Die Dialektik: eine Sonderform des linearen Denkens	182
4.3.4. Vom Ungenügen der linearen Denk- perspektive	183
4.4. DIE KOMPLEXE DENKPERSPEKTIVE	183
4.4.1. Die Grundstruktur des komplexen Denkens	184
4.4.2. Begriffliche Fassung des linearen und des komplexen Denkens	184
4.4.3. Der Sprung vom linearen zum komplexen Denken	185
4.4.4. Komplexes Denken = vernetztes oder systemisches Denken	187
4.4.5. Exkurs: Bemerkungen zum Begriff des Systems	188
4.4.6. Zwei Beispiele für die beiden Denk- perspektiven: Watzlawicks Lösungen erster und zweiter Ordnung	189
4.4.7. Die Dialogik: Eine Sonderform des komplexen Denkens	196
4.4.7.1. Zum Begriff der Dialogik	196
4.4.7.2. Die Dialogik: Eine Sonder- form nicht des linearen, sondern des komplexen Denkens	198
4.4.8. Vom Ungenügen der komplexen Denk- perspektive	199
4.4.9. Dialogik als Verknüpfung des linearen mit dem komplexen Denken	199
4.5. ZUSAMMENFASSUNG DES 4. KAPITELS	202
5. KAPITEL: DENKMODELLE ALS HILFE FUER DIE PER- SPEKTIVENAENDERUNG IM PSYCHOLOGISCH- <u>SONDERPAEDAGOGISCHEN BEREICH</u>	203
5.1. ZUM MODELLBEGRIFF	203
5.2. MOEGlichkeiten UND GRENZEN EINES MODELLS	205
5.3. VOM UMGANG MIT MODELLEN	206



5.4. UEBERGANGSBEMERKUNGEN	209
5.5. VERSCHIEDENE MODELLE	210
5.5.1. Das Johari-Fenster: Eine Hilfe für die intra- und interpersonelle Perspektivenänderung	211
5.5.2. Die themenzentrierte Interaktion (TZI) nach Cohn als Modell der dynamischen Perspektivenbalance	215
5.5.3. Der Halo-Effekt: Eine vorausge- schickte, das Gegenüber einengende Perspektiviertheit	221
5.5.4. Ein Perspektivenraster für die Problemlokalisierung, Probleminter- pretation und Problemintervention: Darstellung des Modells, Perspektiven- dynamik, Anwendung: Das didaktische Drei- bzw. Viereck - Die Autoritäts- beziehungen - Die Freizeitbeziehungen - Die Darstellung der TZI - Die allge- mein formulierten Probleminter- pretationen	226
5.6. SONDERPAEDAGOGISCHE UEBERLEGUNGEN ZUM PROBLEM DER BEWAELTIGUNG "ABWEICHENDEN VERHALTENS" NACH BAERSCH	235
5.6.1. Grundsätzliche Bemerkungen zum Begriff des abweichenden Verhaltens	237
5.6.2. Sechs theoretische Interpretations- modelle	238
5.6.2.1. Die individualpsychologische Perspektive	240
5.6.2.2. Die sozialpsychologische Perspektive	242
5.6.2.3. Die kommunikationstheoretische Perspektive	245
5.6.2.4. Die lerntheoretische Perspektive	248
5.6.2.5. Die soziologische Perspektive	251
5.6.2.6. Die didaktische Perspektive	253
5.6.3. Zusammenfassender Ueberblick	256
5.6.3.1. Zusammenfassung der Hauptaspekte des Falles Walter	256
5.6.3.2. Zusammenfassung einiger wichtiger Aspekte der grundsätzlichen Perspektivenproblematik	258
5.7. ZUSAMMENFASSUNG DES 5. KAPITELS	259

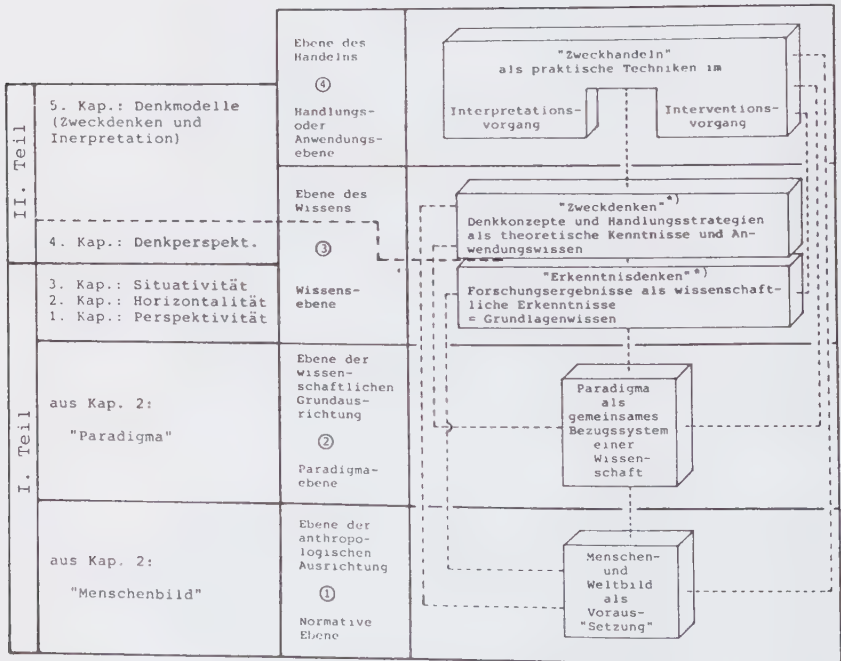
DRITTER TEIL

GESAMTZUSAMMENFASSUNG	261
DIE PERSPEKTIVISCHE SCHLUSSFRAGE	268
GLOSSAR	269
LITERATURVERZEICHNIS	277

ERSTER TEIL

EINLEITUNG UND VORBEMERKUNG ZUM ERSTEN TEIL

Die Abb. 1 ist als Lesehilfe gedacht. Sie zeigt in grafischer Form die Struktur, die dieser Arbeit zugrunde liegt. Das am Schluss angefügte Glossar soll im begrifflichen Bereich die Orientierung erleichtern.



*) Diese Begriffe und deren Umschreibungen wurden von Ochsner (1972, S. 50) übernommen.

Abb. 1: Konzept der Arbeit

Die Kapitel 1-4 sind - von der Denkausrichtung her betrachtet - schwergewichtsmässig mehr dem Erkenntnisdenken und das 5. Kapitel mehr dem Zweckdenken und teilweise dem Zweckhandeln zuzuordnen. Trotz der hierarchischen Gliederung in die vier Ebenen liegt dem Modell der komplexe, d.h. der vernetzt-systemische Denkansatz zugrunde.

Der erste Teil mit den Kapiteln 1-3 ist durch eine relativ breit angelegte grundsätzliche Auseinandersetzung mit den drei Schlüsselbegriffen der Perspektivität, der Horizontalität und der Situativität gekennzeichnet. Die Perspektive verweist auf den Horizont und ist zugleich in ihm 'eingebettet'. Die Situation umfasst sowohl die Perspektive, wie auch den Horizont, da beide nur situativ erlebbar sind. "Systemisch" formuliert heisst das, dass die Horizontalität als hierarchisch 'mittlerer' Begriff bezüglich der Perspektivität das Suprasystem und bezüglich der Situativität das Subsystem bildet. Die Perspektive als Sichtweise ist in der Praxis direkt erlebbar, während die Horizontalität als Grundausrichtung mit Hintergrundcharakter meistens nur mittelbar erschlossen werden kann. Auch die Situativität hat Hintergrundcharakter, denn wir leben wohl immer in Situationen, sind uns dessen aber längst nicht immer bewusst. Perspektivität, Horizontalität und Situativität werden als Existentialien i.S. Heideggers, d.h. als die menschliche Existenz konstituierende Elemente aufgefasst.

Im 1. Kapitel geht es zunächst um die Festlegung der verschiedenen Begriffe im Umfeld der Perspektivität, sodann um strukturelle und funktionelle Probleme im Zusammenhang mit der Perspektive. Als grundsätzliches und durchgehendes Anliegen hat die Perspektivenänderung eine zentrale Bedeutung. Im 2. Kapitel über die Horizontalität stehen als persönliche

Frage das sogenannte Menschenbild als 'Voraus-Setzung' und das Paradigma als wissenschaftliche Grundausrichtung im Vordergrund. Zur Veranschaulichung des Horizonts wird ein Mehrschalen-Halbkugel-Modell mit Firmamentcharakter vorgestellt, bei dem der existentielle Seinshorizont und die sogenannten Grundhorizonte wie Sprache, Menschenbild und Paradigma unterschieden werden. Das 3. Kapitel über die Situativität zeigt einerseits in 'dialogischer Form' einige Perspektiven zu diesem Begriff und stellt andererseits die Situation als Erlebniseinheit dar ("Dialogik" siehe Glossar). Der zweite Teil mit dem 4. Kapitel über die Denkperspektiven und dem 5. Kapitel über die Denkmodelle ist praxisnäher, bleibt aber prinzipiell im theoretischen Bereich. Denkmodelle sind einerseits dem Zweckdenken, andererseits als Anwendung im Interpretationsvorgang dem Zweckhandeln auf der vierten Ebene der Anwendung zuzuordnen. Die Interpretation als gedankliche Anwendung der Denkmodelle ist 'Tun' und muss deshalb der Ebene des Handelns zugewiesen werden. Interpretation ist aber zugleich auch "Zweckdenken" und gehört dadurch auch zur dritten Ebene des Wissens. Mit diesen Ueberlegungen wird deutlich, dass Schemata wohl nützliche Arbeitsinstrumente sind, aber ihre Grenzen haben, die man bewusst wahrzunehmen hat. Das 4. Kapitel beinhaltet Ueberlegungen formaler Art zu den Denkprozessen und Denkmöglichkeiten. Dabei wird das lineare (= analytisch-atomistische) Denken dem komplexen (= systemisch-vernetzten) Denken gegenübergestellt. Diese beiden grundsätzlichen Denkperspektiven schliessen sich aber gegenseitig nicht aus, sondern werden in einer dialogischen Verknüpfung sinnvoll miteinander verbunden. Das 5. Kapitel über die Denkmodelle nimmt den zentralen Gedanken der Perspektivenänderung auf einer praxisnahen Ebene (Zweckdenken) wieder auf. Unter dem Gesichtspunkt der Perspektivenänderung werden verschiedene Modelle diskutiert.

Auf eine Schwierigkeit dieser Arbeit soll noch hingewiesen werden. Jede Problematik - demzufolge auch die Perspektivenproblematik - kann nur, bedingt durch unser 'Sein in Perspektiven', in perspektivischer Art und Weise dargestellt werden, nämlich aus der Perspektive des jeweiligen Betrachters heraus. Der 'Forschungs g e g e n s t a n d Perspektive', um den es hier geht, kann nur mit dem dem Betrachter je eigenen 'Forschungs w e r k z e u g Perspektive' bearbeitet werden. Forschungsgegenstand und anzuwendendes Forschungsmittel sind in unserem Falle vordergründig identisch, da es sich in beiden Fällen um 'die Perspektive' handelt. Diese - nun zum Forschungsgegenstand gemacht - verliert durch die bewusste Betrachtung ihren üblicherweise vorhandenen Hintergrund- und Benützungscharakter. Um in dieser Situation zu einem brauchbaren Betrachtungsansatz zu gelangen, muss das 'An-sich' vom 'Um-zu' einer Perspektive unterschieden werden: Die 'Perspektive-an-sich' als Untersuchungsgegenstand muss von der 'Perspektive-um-zu' (erfahren, erkennen, erforschen) als Forschungsmittel getrennt werden. Diese Unterscheidung kann nur durch einen Standortwechsel auf eine Metaebene vollzogen werden, von der aus das Forschungswerkzeug der 'Perspektive-um-zu' an den Forschungsgegenstand der 'Perspektive-an-sich' herangetragen wird.

1. KAPITEL: PERSPEKTIVITAET

Mit der nachfolgenden Fabel nach Peseschkian (1985, S. 21) erfolgt eine erste und mit der Beschreibung der Schlüsselbegriffe (s. 1.2.) eine zweite Annäherung an den Begriff der Perspektivität.

1.1. EINE FABEL ALS ERSTE ANNAEHERUNG

"Die Schaulustigen und der Elefant

Man hatte einen Elefanten zur Ausstellung bei Nacht in einen dunklen Raum gebracht. Die Menschen strömten in Scharen herbei. Da es dunkel war, konnten die Besucher den Elefanten nicht sehen, und so versuchten sie, seine Gestalt durch Betasten zu erfassen. Da der Elefant gross war, konnte jeder Besucher nur einen Teil des Tieres greifen und es nach seinem Tastbefund beschreiben. Einer der Besucher, der ein Bein des Elefanten erwischt hatte, erklärte, dass der Elefant wie eine starke Säule sei; ein zweiter, der die Stosszähne berührte, beschrieb den Elefanten als spitzen Gegenstand; ein dritter, der das Ohr des Tieres ergriff, meinte, er sei einem Fächer nicht unähnlich; der vierte, der über den Rücken des Elefanten strich, behauptete, dass der Elefant so gerade und flach sei wie eine Liege (nach Mowlana, persischer Dichter)."

Diese Fabel illustriert treffend zwei Aspekte der Perspektivenproblematik. Einmal wird deutlich, wie begrenzt unsere 'Erkenntnisperspektive' ist und zum anderen, wie rasch wir bereit sind, die ausschnittsweise gewonnene Perspektive für die umfassende, totale - und vor allem - einzig richtige Sichtweise zu halten. Die Besucher sehen, bzw. ertasten nichts Falsches, aber sie erfassen nur einen Ausschnitt. Wird der Ausschnitt fälschlicherweise für das Ganze genommen,

so können sehr rasch Differenzen darüber entstehen, was nun 'wirklich die Wirklichkeit sei'. Partiiell und subjektiv haben alle Besucher recht. Ganz generell bedarf es des Bewusstseins, dass es sich bei jeder Perspektive immer nur um einen subjektiv erfassten Ausschnitt und nie um das Ganze handelt.

Diese Ausschnittthaftigkeit einer Perspektive bringt von Uexküll (1958, S. 94) in seiner Bedeutungslehre zum Ausdruck. Er zeigt am Beispiel einer Eiche, wie verschieden ein Objekt betrachtet und bewertet werden kann. Der Förster betrachtet den Baum aus der Nützlichkeitsperspektive, während das kleine Mädchen den Baum als magisch-animistisches Wesen erlebt. Der Fuchs unten im Baum und die Eule oben im Geäst verstehen den Baum als schutzbietendes Objekt. Von Uexküll (ebenda, S. 97) spricht von einem Nutzton (Förster), einem Gefahrton (Mädchen) und einem Schutzton (Fuchs und Eule). "Jede Umwelt schneidet aus der Eiche einen bestimmten Teil heraus, dessen Eigenschaften geeignet sind, sowohl die Merkmalsträger, als auch die Wirkmalträger ihrer Funktionskreise zu bilden" (ebenda, S. 99). Zwei Aspekte, nämlich die Standortabhängigkeit des Betrachters und die perspektivische Ausrichtung (der '.....ton') werden durch diese von Uexküllschen Aussage illustriert.

1.2. EINE ZWEITE ANNAEHERUNG: UMSCHREIBUNG DER BEGRIFFE PERSPEKTIVISMUS, PERSPEKTIVITAET, PERSPEKTIVE, PERSPEKTIVIERUNG, PERSPEKTIVIERTHEIT

Die oben angeführten Begriffe werden im folgenden umschrieben, um sie in dem hier verwendeten Bedeutungsgehalt festzulegen. Diese lexikalischen Umschreibungen sollen den Einstieg in die Problematik erleichtern. Ausgangspunkt und Grundlage dazu ist Graumanns Werk "Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität" (1960).

1.2.1. Perspektivismus

Mit Perspektivismus wird jene Auffassung oder Lehre bezeichnet, die die Perspektivität (als perspektivisch strukturiertes Welt-erleben und -erkennen) "zu einem das Leben durchwaltenden P r i n z i p macht" (Graumann, 1960, S. 52). Der Grundidee des Perspektivismus folgend, ist jede Sichtweise (handle es sich um eine real-räumliche oder um eine gedanklich-abstrakte) vom perspektivisch strukturierten Welterleben (= Perspektivität) abhängig. Demzufolge verneint der Perspektivismus eine unper-spektivische Sicht, da immer nur eine situativ-standpunkt-ab-hängige, d.h. perspektivische Sichtweise möglich ist.

1.2.2. Perspektivität

Die Perspektivität wird als eine ganzheitliche E r l e b n i s - und V e r w e i s u n g s s t r u k t u r verstanden, in der das Subjekt und dessen Standort, die ausschnitthafte Blick-richtung, das betrachtete Objekt und der dahinterliegende Hori-zont aufeinander bezogen und in eine umfassende Situation ein-gebettet werden. (in Anlehnung an Graumann, 1960, S. 178). Die Perspektivität versteht sich als horizonthafte Verweisungs-ganzheit, "einmal auf das Ganze der Gegenstände, deren Anblick sie sind, zum andern auf das alle diese Gegenstände übergrei-fende Ganze." (ebenda, S. 67) Die Perspektivität, wie auch die Horizontalität und die Situativität werden in unserer Be-trachtung als Existentialen i.S. Heideggers gesetzt. Existen-tialien sind "das menschliche Sein aufbauende Merkmale" (von Sury, 1958, S. 115).

1.2.3. Perspektive

Wörterbücher und Lexika verweisen einerseits auf den Begriff der Perspektive in der bildenden Kunst (z.B. Zentralperspektive

oder Parallelperspektive), andererseits als Aus- oder Durchblick im alltäglichen Sehen (z.B. "ein Park mit herrlichen Perspektiven"). Der Begriff im übertragenen Sinn als Ausrichtung oder Einstellung des Denkens, als 'gedankliches Sehen', wird nicht erwähnt. Graumann (1960, S. 179) sagt, dass "jede Perspektive im engeren Sinne des Wortes die Einstellung der frei von Anblick zu Anblick verwiesenen Bewegung des Sehens auf eine festgelegte Hinsicht und die ihr eigentümliche Ordnung" sei. Von Uslar (1982) sieht die Perspektive als "eine jeweils wechselnde Sichtweise des Erlebens der Situation". Wir umschreiben hier die Perspektive wie folgt: Es handelt sich bei der Perspektive - als Element der Perspektivität - um eine hinsichtlich eines real vorhandenen oder gedanklich vorgestellten Objekts richtungsmässig und zeitlich mehr oder weniger lang konstant gehaltene *S i c h t w e i s e*, die von einer Person, eingebettet in einen situativen und horizonthaften Kontext, gesteuert wird.

1.2.4. Perspektivierung

Im Unterschied zur Perspektivität, die die Struktur des Weltenerlebens umschreibt und der Perspektive als Sichtweise, zielt die Perspektivierung auf den *V o r g a n g* der Perspektivenstrukturierung ab. Graumann (1960, S. 168/169) verwendet dafür den Ausdruck der "Zentrierung" und meint damit, dass sich das für die entsprechende Person und Situation Relevante (als Figur) in Abhebung des ebenfalls Vorhandenen, z.Zt. aber Nichtrelevanten (als Grund) bewusst oder nicht bewusst strukturierend in den Vordergrund schiebt. Anders formuliert: Es handelt sich um ein "Sich-ausrichten-auf" als Gewahren (s. Glossar) hinsichtlich von etwas.

1.2.5. Perspektiviertheit

Während die Perspektivierung den Prozess meint, bezeichnet die

Perspektiviertheit die im Moment feststellbare S t r u k t u r
d e r P e r s p e k t i v e. Die dynamische Perspektivierung
und die im Moment statische Perspektiviertheit bilden zusammen
ein dialogisches Gegensatzpaar, dessen Oberbegriff die Per-
spektive ist.

1.2.6. Handhabbare Kurzformulierungen

Die fünf vorgestellten Begriffe werden in Abb. 2 in einer
gegliederten Uebersicht zusammengefasst.

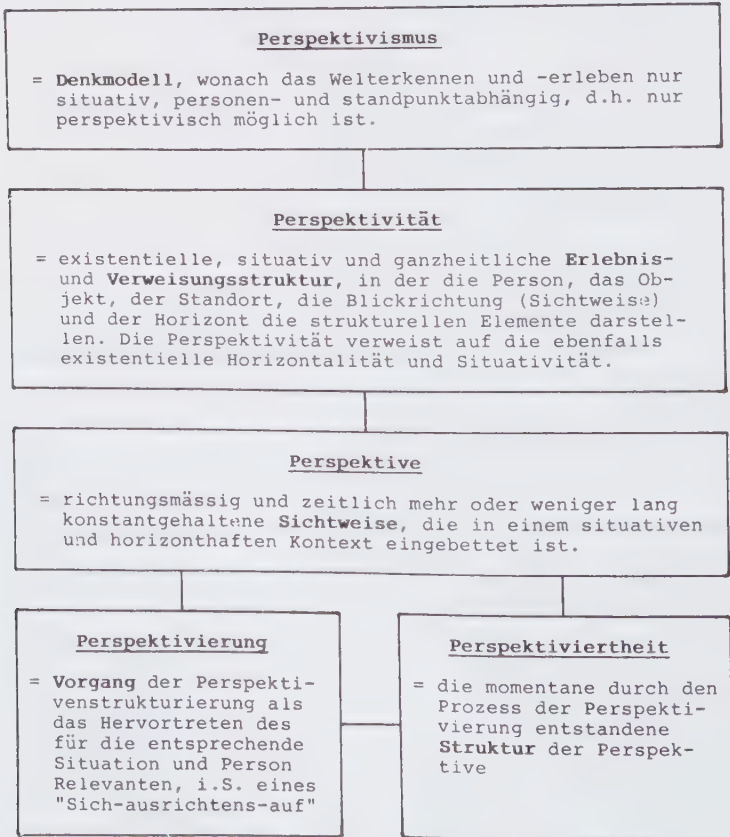


Abb. 2: Begrifflich-struktureller Zusammenhang

1.3. DER BEGRIFF DER PERSPEKTIVITAET IN DER GEISTES- WISSENSCHAFTLICHEN SICHT

Der Begriff der Perspektivität wird verstanden als eine ganzheitliche Wahrnehmungsstruktur, die für das Erfassen der gesamten Eigen- und Umwelt, sei sie räumlicher, objekthafter, personeller oder gedanklicher Art, Gültigkeit hat. Graumann (1960, S. 1) macht darauf aufmerksam, dass aus dem ganzheitstheoretischen Denken heraus, die Einsicht erwachsen sei, dass "das verbindliche Bezugssystem psychologischer Analyse der Mensch in seiner Situation sein muss". Zur Situation als umfassendem Ganzen gehört in unserem Verständnis nicht nur die Perspektivität als Wahrnehmungsstruktur, sondern auch die Horizontalität als durchblickgewährender Abschluss der Perspektive und grundlegende Orientierungshilfe, sowie die Situativität als umfassendes Ganzes.

1.3.1. Die Aufteilung in eine strukturelle und eine funktionelle Betrachtungsweise

Um methodisch besser vorgehen zu können, drängt sich eine Trennung zwischen der Beschreibung der Perspektiven *s t r u k - t u r* und der Perspektiven *f u n k t i o n* auf. Die Strukturbetrachtung fragt nach den einzelnen Strukturelementen, die im Zusammenhang mit der Perspektive eine Rolle spielen. Der funktionelle Ansatz hat mehr die finale Ausrichtung und den 'Sinn' zum Gegenstand. Strukturelle und funktionelle Aspekte dürfen letztlich nicht je einzeln, sondern können nur sinnvoll in einem Gesamtzusammenhang unter Einbezug der Person betrachtet werden. Dieser Gesamtzusammenhang wird - ohne den Situationsaspekt - in Abb. 3. aufgezeigt.

1.3.2. Grobübersicht über die verschiedenen Bereiche

Die Abb. 3 zeigt die verschiedenen Bereiche und der Verknüpfung in einer nichthierarchischen Darstellung.

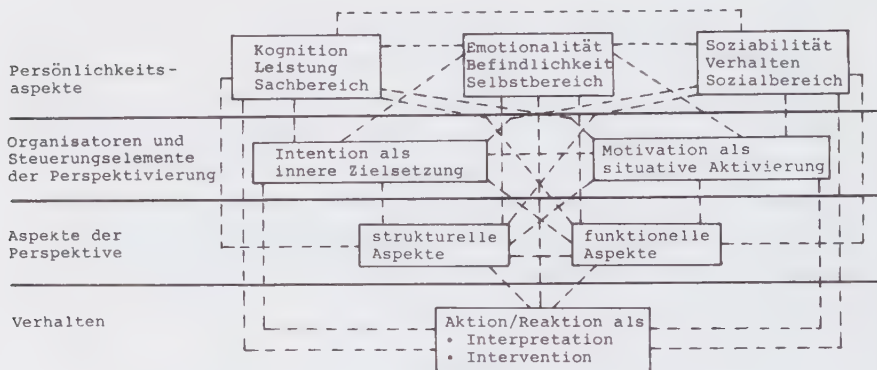


Abb. 3: Grobübersicht: Persönlichkeitsaspekte, Steuerungselemente der Perspektivierung und Perspektivenaspekte

Die Persönlichkeitsaspekte des betrachtenden Subjekts werden mit den Begriffen der Kognition, der Emotionalität und der Soziabilität bezeichnet (s. Abschnitt 1.3.3.). Die Intention und die Motivation verstehen sich als Steuerungselemente der Perspektivierung, deren Basis die Bedeutsamkeit-für-mich ist. Auf der Ebene der Perspektive erscheinen die strukturellen und die funktionellen Aspekte. Als Ergebnis des Zusammenspiels all dieser Elemente zeigt sich auf der Verhaltensebene - wie bereits erwähnt - eine Aktion oder Reaktion, sei es als Interpretation oder als Intervention. Diese in Abb. 3 aufgeführten Begriffe werden in den folgende Abschnitten in bewusst unterschiedlicher Ausführlichkeit beschrieben.

1.3.3. Aspekte der Persönlichkeitsstruktur: Kognition, Emotionalität und Soziabilität

In der Auseinandersetzung mit der Problematik der Perspektivität hat das betrachtende Subjekt oder die Person als Wahrnehmender der Umwelt, d.h. als Stifter der Perspektiven eine zentrale Position. Graumann (1960, S. 1) schreibt, dass es sich bei seinem Untersuchungsgegenstand um "das menschliche k o g n i - t i v e Sich-Verhalten" handle (Hervorhebung durch H.O.). Mit dieser Aussage stellt er reduktionistisch den kognitiven Aspekt in den Vordergrund. Dieser Sichtweise wird hier eine ganzheitliche gegenübergestellt, in der die Kognition durch die Emotionalität und die Soziabilität ergänzt wird. Im übrigen durchbricht Graumann selbst seinen Reduktionismus, wenn er vom "Menschen in seiner Situation" spricht. Trotz seiner vordergründigen Kognitionsausrichtung geht es Graumann offensichtlich um den ganzen Menschen, sonst würde er nicht die folgenden Autoren anführen. Thurstone (zit. nach Graumann, 1960, S. 162) spricht von einer "funktionalen Interdependenz aller Aspekte der Persönlichkeit" und Husmann (zit. nach Graumann, 1960, S. 94) von einer "gesamtpersönlichen Gerichtetheit". Zur Klärung der oben erwähnten Begriffe der Kognition, Emotionalität und der Soziabilität dienen die folgenden Umschreibungen:

Kognition

Unter Kognition wird hier nach Arnold, Eysenck und Meili (1979, II, S. 289) folgendes verstanden: einerseits "Ordnungsbegriff, Abhebung der Erkenntnisprozesse von volitionalen oder emotionalen (und soziabilen, Anmerkung von H.O.) Vorgängen", andererseits "Ausdruck für jeden Prozess durch den das Lebewesen Kenntnis von einem Objekt erhält oder sich seiner Umwelt bewusst wird. Zur Kognition zählen: Wahrnehmung, Erkennen, Vorstellen, Urteilen, Gedächtnis, Lernen, Denken, oft auch Sprache".

Emotionalität oder Affektivität

Die Affektivität wird nach Dorsch (1963, S. 6) wie folgt definiert: "Von Bleuler eingeführte Bezeichnung für die Gesamtheit des emotionalen Geschehens, des Gefühls-, Gemütslebens, im engeren Sinne die Gefühlsansprechbarkeit eines Menschen".

Soziabilität

Mit diesem Begriff wird nach von Sury (1958, S. 373) jener Aspekt der Persönlichkeit bezeichnet der "alle jene Eigenschaften (umfasst), die ein auf die Gemeinschaft bezogenes und der Gemeinschaft angemessenes Verhalten ermöglichen". Die Sozialisation wäre der Prozess des Hineinwachsens in die Gesellschaft.

1.3.4. Zur Perspektivierung: Bedeutsamkeit, Intention, Motivation

Mit dem Begriff der Perspektivierung haben wir den Vorgang der Perspektivenbildung und -strukturierung bezeichnet. Allgemein kann gesagt werden, dass im Zusammenspiel von inneren und äusseren Faktoren eine Perspektivierung zustandekommt. Die äusseren situativen Umweltfaktoren müssen von 'inneren Kräften' wahrgenommen werden. Die Ausdrücke 'Ich werde aufmerksam' oder 'Ich merke auf' verweisen auf diesen Ablauf: Meine Aufmerksamkeit wird in eine bestimmte Richtung gelenkt, weil ein Faktum für mich eine bestimmte Bedeutung gewonnen hat. Dieses Bedeutsamwerden ist aber subjektiv und subjekt- und nicht objektabhängig. Die Bedeutsamkeit ist nicht Teil eines Ereignisses oder eines Faktums, sondern wird durch den Betrachter, durch das Subjekt, gestiftet. Es gibt demzufolge keine allgemeine Bedeutsamkeit, d. h. keine Bedeutsamkeit an sich, sondern immer nur eine subjektive, personenabhängige Bedeutsamkeit, eine Bedeutsamkeit für mich. Die durch die Person gestiftete Bedeutsamkeit als

Verbindung vom Subjekt zum Objekt ist gewissermassen das verknüpfende Interessenband. Diese subjektive Bedeutsamkeit, nach Graumann (1964, S. 169) das "personal Relevante", kann nur als subjektiv-personelle (und daher subjektiv gültige) momentane und situative Bedeutsamkeit verstanden werden. Im raum-zeitlichen Hier-und-Jetzt ergibt sich eine Zentrierung oder Fokussierung auf das 'Bedeutsame-für-mich'. Diese Bedeutsamkeit-für-mich wird als 'treibende Kraft', als Organisator und Steuerungselement verstanden. Was für mich 'bemerkenswert' ist, d.h. wert, bemerkt zu werden, ist für mich bedeutsam, und ich verweile dabei, konzentriere mich darauf, bin offen dafür und setze mich damit auseinander. Diese Bedeutsamkeit-für-mich wird einerseits sichtbar als Intention i.S. der inneren Zielsetzung und andererseits als Motivation i.S. der situativen Aktivierung. Die Motivation ist gekennzeichnet durch ihre situative Bedingtheit und unterscheidet sich dadurch vom Motiv als überdauernde individuelle Disposition und von der Motivierung als Erzeugung und Beeinflussung von Motivation (nach Heckhausen, 1970). Gage und Berliner (1979, S. 274) sind der Ansicht, dass zwischen der Motivation und der Intention ein eindeutiges Voraussetzungs-Folge-Verhältnis bestehe, denn sie formulieren, dass "die Zielorientierung jedes Verhaltens (d.h. die Intention, Anmerkung von H.O.) eine motivationale Basis voraussetzt". Unsere Auffassung geht dahin, dass die Intention und die Motivation innerhalb der Gesamtvernetzung noch zusätzlich durch ein Zirkelverhältnis miteinander verbunden sind, so dass sie sich gegenseitig beeinflussen. Die gemeinsame Basis dieses Zirkelverhältnisses bildet die Bedeutsamkeit-für-mich. Die Intention als innere Zielsetzung bestimmt das Ziel, die Richtung und den Weg. Die Motivation als situative Aktivierung liefert gewissermassen die dazu nötige Energie und ermöglicht dadurch das Erreichen des anvisierten Zieles. Graumann (1960, S. 157 ff.) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Bedeutsamkeit-für-mich (er spricht vom "personal Relevanten" oder von einer

"Thematisierung") nicht mit dem Erreichen des Zieles gleichgesetzt werden dürfe, sondern dass die Bedeutsamkeit-für-mich mein Verhalten intentional und motivational in die Richtung der Verwirklichung aktiviere.

1.3.5. Strukturelle Aspekte der Perspektivität

Hier geht es um die Darstellung einzelner, die Perspektivität strukturierender Elemente, wobei daran erinnert sei, dass die vorgenommene Trennung von strukturellen und funktionellen Aspekten eine künstliche, aber methodisch notwendige ist.

1.3.5.1. Zwei Sichtweisen: Die freie perspektivische Orientierung und die perspektivische Verfestigung

Wir haben die Perspektive als eine hinsichtlich eines bestimmten Objekts von einer Person gesteuerte Sichtweise umschrieben. Die Perspektive bildet gewissermassen die Verbindung zwischen dem betrachtenden Subjekt und dem betrachteten Objekt. Diese Subjekt-Objekt-Verbindung besteht nicht von vornherein, sondern sie wird von der Person, vom Subjekt, erst gestiftet. Zudem endet diese Sichtweise nicht beim Objekt, sondern setzt sich fort bis zum Horizont. Beim Stiften dieser Subjekt-Objekt-Verbindung i.S. der Perspektive spielt die Bedeutsamkeit-für-mich eine wichtige Rolle, denn nur zu denjenigen Objekten, die mir bedeutsam erscheinen, wird eine länger dauernde Verbindung hergestellt. Ganz allgemein sei festgehalten, dass die Perspektive nur im Vollzug lebt.

Beim 'perspektivischen Sehen' handelt es sich nicht um ein "Nur-so-vor-sich-hin-sehen" oder um ein "Ganz-in-Gedanken-Weilens-bei-etwas" (beides nach Graumann, 1960, S. 81), sondern es ist ein Sich-zuwenden-zu-etwas. Dieses Sich-zuwenden-zu-etwas hat nach Graumann (ebenda, S. 175) zwei unterschiedliche, aber nicht prinzipiell verschiedene Ausprägungen, die u. E.

wohl theoretisch unterschieden werden können, deren praktische Abgrenzung aber nur sehr schwer zu vollziehen ist. Einmal bedient sich der Mensch einer "freien perspektivischen Orientierung" (= der erste Graumannsche Begriff, Anmerkung von H.O.), die sich offen von Objekt zu Objekt bewegt. Dieses schweifende, bewegliche Sehen kann nun durch äussere und innere Faktoren 'angehalten' werden, d.h. das frei flottierende Sehen wird zu einem gezielten Hinsehen, was den Beginn einer "verfestigten Perspektive" (= der zweite Graumannsche Begriff, Anmerkung von H.O.) sein kann. Diese Verfestigung nennen wir hier Perspektivierung. Die breite, offene, schweifende Sichtweise 'steht still', fixiert und verengt sich gleichzeitig. Es findet eine punktuelle Intensivierung der Sichtweise statt. Der Unterschied dieser beiden Sichtweisen ist nicht prinzipieller, wohl aber gradueller Art inbezug auf die Weite, die Intensität und die Beweglichkeit, denn Perspektive bedeutet in allen Fällen Vollzug.

Graumann (1960, S. 175) unterscheidet verschiedene Ursachen dieser Veränderung der Sichtweise: die aktuelle, die habituelle und die persönlichkeitsstrukturelle. So kann z.B. auf einer Bergwanderung der Blick des Wanderers - verursacht durch das Geräusch eines herabrollenden Steins - plötzlich vom Bergpanorama auf den Berghang wechseln (aktuell bedingte Sichtveränderung). Eine habituelle Perspektivenänderung liegt vor, wenn ein 'Schulmeister' während des Lesens einer erhaltenen Mitteilung beim Entdecken eines Rechtschreibfehlers von der Inhaltsebene auf die Fehlersuchebene wechselt. Die persönlichkeitsstrukturell bedingte Perspektive zeigt sich z.B. in der Reaktion eines Optimisten oder eines Hypochonders hinsichtlich eines Schnupfens. Beim ersten ist die Perspektive verniedlichend-herunterspielend, während der Hypochonder in jeder kleinen Erkältung bereits eine gravierende Krankheit mit möglichen schwerwiegenden Komplikationen sieht.

In allen drei Fällen wird die Perspektive fokussiert, akzentuiert, thematisiert und dadurch einengend auf ein bestimmtes Objekt zentriert. Bei dieser Zentrierung wird für den Betreffenden etwas hier und jetzt Bedeutsames wahrgenommen. Das vorerst nur 'In-die-Augen-springende' zwingt zum Innehalten und zum Verweilen. Aus dem zunächst nur diffus Wahrgenommenen strukturiert sich in der Folge ein immer differenzierteres Bild. Das vorerst orientierende Hinsehen wird zum genauen Hinsehen, was doch nichts anderes heisst, als "ein Verweilen bei dem Geschehen" oder ein "Sich-einstellen-auf" i.S. der "wahrnehmenden Zuwendung" (nach Graumann, 1964, S. 92). Mit diesem genaueren Hinsehen verengt sich die Perspektive, wird weniger global, aber gleichzeitig strukturierter und genauer festgelegt. Die Sichtweise als Perspektivierung, verfestigt sich und wird im Endeffekt zur festen "Einstellung". Die Ausrichtung oder das "Eingestellt-sein-auf", i.S. des "Zugewandtseins" kennt dann nur noch ein Thema. Diese "Monothematisierung" (nach Graumann, 1964, S. 118) kann zu einer starren fixierten Einstellung werden. Die Monothematisierung hat neben dieser zentrierenden und fixierenden noch eine assimilierende Wirkung, indem weitgehend nur noch die zur Perspektive passenden Reize zugelassen, aufgenommen, verarbeitet und so integriert werden. Gleichzeitig werden die unpassenden Reize 'ausgeblendet'. Die neuen Reize, die auf den Betreffenden zukommen, werden nach dem dichotomen Entscheidungsschema 'zentral' = in die derzeitige Monothematik passend vs. 'marginal' = nicht passend, entweder zugelassen oder abgewehrt. Die Monothematik kann dabei so eng und ausschliesslich werden, dass es zur Trübung des Realitätsbezuges führt. Wilhelm Busch (1980, S. 306) beschreibt in seiner unnachahmlich hintergründigen Art eine solche Monothematisierung:

Das Zahnweh, subjektiv genommen,
ist ohne Zweifel unwillkommen;
Doch hat's die gute Eigenschaft
dass sich dabei die Lebenskraft,
die man nach aussen oft verschwendet,
auf einen Punkt nach innen wendet
und hier energisch konzentriert.
Kaum wird der erste Stich verspürt,
kaum fühlt man das bekannte Bohren,
das Rucken, Zucken und Rumoren
Und aus ist's mit der Weltgeschichte,
vergessen sind die Kursberichte,
die Steuern und das Einmaleins.
Kurz jede Form gewohnten Seins,
die sonst real erscheint und wichtig,
wird plötzlich wesenlos und nichtig -
Ja, selbst die alte Liebe rostet -
man weiss nicht was die Butter kostet -
denn einzig in der engen Höhle
des Backenzahnes weilt die Seele.

Die Monothematisierung hat noch einen weiteren Aspekt:
Je stärker ein Thema in den Vordergrund tritt, umso mehr
hebt es sich von immer mehr zurücktretenden Hintergrund ab.
Die Perspektivierung mit ihrem selektiven Mechanismus wirkt
für das derzeitig Zentrale hervorhebend und gleichzeitige für
das Marginale vernachlässigend. Dieser Prozess des Hervortre-
tens und in den Hintergrund-Versinkens wird gestaltpsychologisch
als Figur-Grund-Problematik beschrieben.

1.3.5.2. Das Gewahren als Wahrnehmen, Denken und Erkennen

Bis jetzt haben wir im Zusammenhang mit der Perspektive und der
Perspektivierung den allgemeinen Ausdruck 'Sehen' verwendet,
ohne ihn genauer zu umschreiben. Aus dem bisher Gesagten wurde
klar, dass damit mehr gemeint ist als ein blossen Anschauen. Das
hier gemeinte 'Sehen' ist einerseits ein sich orientierendes
und andererseits ein genaues Hinsehen, i.S. des Wahrnehmens
und Verarbeitens, was ein Nachdenken über das Wahrgenommene
und dadurch ein Erkennen von neuen Zusammenhängen beinhaltet.
Das Wahrnehmen, Denken und Erkennen fasst Rothacker (zit. nach

Graumann, 1960, S. 49) unter dem Begriff des "G e w a h r e n s" zusammen. Das W a h r n e h m e n als Erfassen von Gegebenheiten ist aber "nicht nur ein Ergebnis der Reizstruktur und der Sinnesorgane, sondern ebenso der Persönlichkeitsstruktur und deren motivationalen Zustands" (Arnold et al., 1979, II, S. 589). Das D e n k e n, das über das Wahrnehmen hinausgeht, kann allgemein als Erkenntnisinstrument bezeichnet werden: "Das Erfassen von Regelmässigkeiten in der Vielfalt der Erscheinungen, die Verwandlungen von Einzelerkenntnissen in einen Begriff des Zusammenhangs, das Auffinden allgemeiner, nicht direkt sinnlich wahrnehmbarer Strukturen der Realität ist die spezifische Leistung des Denkens" (Hegenbart, 1984, S. 56). Die E r k e n n t n i s endlich meint "das Zustandekommen eines neuen Bewusstseinszusammenhangs" (nach Hegebart, 1984, S. 73). Wahrnehmen, Denken und Erkennen sind nicht voneinander zu trennen. Dorsch (1963, S. 99) schreibt, dass zum Erkennen "auch der Vorgang des Wahrnehmens und Denkens (gehört), der zum Wissen von einem Sachverhalt führt". In unserem Verständnis bilden Wahrnehmen, Denken und Erkennen ein vernetztes Ganzes, das in der Praxis kaum aufgeteilt werden kann.

1.3.5.3 Die emotionale Färbung der Perspektive

Bereits wurde darauf hingewiesen (s. 1.3.3.), dass es sich bei der Perspektivenproblematik nicht nur um einen rein kognitiven Prozess handelt, sondern dass die Person in ihrer Ganzheit mit ihrer Kognition, Emotionalität und Soziabilität die Perspektive stiftet. Die "Bedeutsamkeit-für-mich" als Organisator und Steuerungselement kann deshalb nicht nur eine kognitive, sondern muss eine ganzheitliche Struktur aufweisen. Die Emotionalität und die Soziabilität sind 'gleichberechtigte Partner' im Zusammenspiel mit der Kognition. Die Emotion 'tönt' oder 'färbt' die Perspektive, und diese Tönung oder Färbung hängt u.a. mit der

Befindlichkeit der Person zusammen. Unsere Perspektive ist ganz verschieden, je nach dem wir fröhlich oder traurig, gelöst oder gespannt, zufrieden oder unzufrieden sind. Neben der Befindlichkeit der Person spielt aber auch die Anmutungsqualität des Objekts eine Rolle: Ist es vertraut oder fremd, beruhigend oder beunruhigend, vertrauenerweckend oder furchteinflößend? Befindlichkeit und Anmutungsqualität beeinflussen einander auch gegenseitig. So wird z.B. das Geräusch eines herabkollernden Steins vom Berggänger nicht einfach emotionslos registriert, sondern es erfolgt eine Färbung seiner Perspektive i.S. der persönlichen Bedrohung und der Furcht. Nach Abwendung der Gefahr stellt sich beim einen Berggänger ein befreiendes Gefühl der Erleichterung und der Dankbarkeit ein. Beim anderen wird die weitere Bergwanderung von der Angst einer weiteren Bedrohung überschattet, vielleicht erfolgt dadurch sogar ein Abbruch der Wanderung.

1.3.5.4. Das Humanspezifische der Perspektive

Die Bedeutsamkeit-für-m i c h weist auf den Menschen als Individuum und als Verursacher, als Stifter, einer Perspektive hin. Das Gewahren als Welt-Erkennen und Welt-Innewerden kann nur vom Menschen als einem reflektierenden Wesen geleistet werden. Das Tier hat auch seine Perspektive in seiner "Merk- und Wirkwelt" (von Uexküll, 1956, S. 27), ist aber durch seine "Instinktororganisation" (Portmann, 1956, S. 61) in das jeweilige Umfeld eingebunden. Der Mensch hat durch seine "Weltoffenheit" (Portmann, 1956, S. 14) einen Perspektivenfreiraum. So bleibt es dem Menschen vorbehalten, auch seine Perspektive hinterfragen zu können, d.h. eine Perspektivenänderung zu vollziehen. Nur der Mensch verfügt - dank seiner Weltoffenheit - über eine Perspektivenflexibilität. Die Grundvoraussetzung für das Humanspezifische in der Perspektivität ist die Tatsache, dass sich alle Menschen in der "Situation d e s Menschen" befinden (von

Uslar, 1982). Die Situation umfasst in unserer Betrachtungsweise Horizont und Perspektive und allen dreien wird der Existentialstatus zugeschrieben. Ich verhalte mich immer als Mensch, denn es ist unmöglich, mich als Tier oder als Pflanze zu verhalten, auch wenn die Sprache den Begriff der Unmenschlichkeit kennt. Auch in der Unmenschlichkeit bleibt der Mensch Mensch. Die Perspektivität ist nach Graumann (1960, S. 6) nicht einfach ein Zug, ein Aspekt, "sondern Prinzip schlechthin unseres Erkennens". Bei Nietzsche wird die Perspektivität als "Grundzug allen Lebens" verstanden, aber einseitig auf den "Willen zur Macht" ausgerichtet (nach Graumann, 1960, S. 43). Es wäre jedoch falsch, aus dem eben Gesagten den Schluss ziehen zu wollen, dass der Begriff des Humanspezifischen mit einer einheitlichen Ausrichtung aller menschlichen Perspektiven gleichzusetzen wäre. Das Humanspezifische zeigt sich dialogisch in den Aspekten der Gemeinsamkeit und der Individualität. Das Gemeinsame wird sichtbar im Perspektivismus und in der daraus sich ergebenden Perspektivität, verstanden als Struktur einer Verweisungsganzheit, denn jeder Mensch bewegt sich in seinem Erleben in diesem Raster. Das Individuelle wird in der Möglichkeit der individuellen Perspektivierung, Perspektiven-distanzierung und Perspektivenflexibilität deutlich. Beim Individualaspekt spielt die Bedeutsamkeit-für-mich mit ihren motivational-intentionalen Charakter eine entscheidende Rolle. Graumann (1960, S. 141 ff) setzt, in Anlehnung an Husserl, dem Kausalverhältnis der naturalistischen Psychologie die intentionale Beziehung der personalistischen Psychologie gegenüber. Die Person wird verstanden als 'Motivationssubjekt'. "Statt des Kausalverhältnisses zwischen Dingen und Menschen als Naturrealitäten tritt die Motivationsbeziehung zwischen Personen und Dingen, und diese Dinge sind nicht die an sich seienden Dinge der Natur, sondern erfahrene, gedachte oder sonstwie setzend vermeinte Dinge als solche intentionale Gegenständ-

lichkeiten des personalen Bewusstseins" (Husserl, zit. nach Graumann, 1960, S. 142).

Das Individuum ist aber nicht nur Stifter der persönlichen subjektiven Sichtweise, sondern auch gleichzeitig das Zentrum der jeweils wahrgenommenen Welt und "der Ausgangspunkt aller meiner Gerichtetheit". Die Person ist das Zentrum, das 'Von-wo-aus', das perspektivestiftend wirkt. Dabei gilt es zu beachten, dass die Person dieses Zentrum nie aufsuchen kann und dieses deshalb für die entsprechende Person nicht wahrnehmbar ist. Wir können uns selber nicht 'von aussen her' wahrnehmen. In der Perspektivität bzw. Perspektive finde ich mich "als den von-wo-aus-Blickenden, nicht unmittelbar, wohl aber 'indirekt' in der Aspekt-Struktur der von mir erblickten Welt, als in deren Von-mir-angeblickt-Sein". (Zitate nach Graumann, 1960, S. 68 f). Es ist einem Menschen wohl möglich, unmittelbar die Welt zu erblicken, aber unmöglich, das eigene Sehen zu sehen. "Das Auge kann sich selbst nicht sehen" (Compte zit. nach Graumann, 1960, S. 69). Das eigene Sehen spiegelt sich gewissermassen in den von mir erblickten Dingen. "Mein leibliches Ich erscheint nicht als es selbst an diesen Dingen, wenn gleich die Dinge als erblickte mein 'Sehen' 'darstellen'" (Graumann, 1960, S. 69). Graumann spricht in diesem Zusammenhang und beziehungsweise auf Sartre von "unserer anschaulichen Anwesenheit im Gesehensein der Dinge" (ebenda, S. 69). Dieser enge und rückbezügliche Zusammenhang verweist einmal mehr auf die enge Verbundenheit von Subjekt und Objekt.

Ein weiterer humanspezifischer Aspekt ist das 'Sein in Perspektiven', in Analogie zum "Sein in Situationen" (von Uslar, 1982). Der Mensch lebt nur perspektivisch: sehend, hörend, denkend, fühlend, riechend, schmeckend, tastend, immer ist er perspektivisch auf etwas ausgerichtet. Eine nicht-perspektivische Sichtweise ist nicht möglich, weil wir - bewusst oder unbewusst -

immer intentional auf etwas ausgerichtet sind, da wir von der existentialen Grundlage her (Perspektivismus) nicht unperspektivisch leben können.

1.3.6. Funktionelle Aspekte der Perspektivität

In den vorherigen Abschnitten wurden strukturelle Aspekte der Perspektivität wie verschiedene Sichtweisen, das Gewahren als Wahrnehmen, Denken und Erkennen, die emotionale Färbung und das Humanspezifische dargestellt. Die uns jetzt beschäftigende Frage lautet: Welche Funktionen lassen sich an einer Perspektive unterscheiden?

1.3.6.1. Die Orientierungsfunktion

Während der freien perspektivischen Orientierung erfolgt bereits durch das Fortschreiten von Objekt zu Objekt, aber auch durch das Zurückkehren zu einem früher betrachteten Objekt eine erste strukturelle Gliederung und eine Gewichtung des Gewahrten. Eine solche erste Gliederung ermöglicht zunächst eine Groborientierung, die dann im weiteren Vorgehen verfeinert wird. Voraussetzung für eine Orientierung ist allerdings, dass das betrachtende Subjekt, d.h. die Person einerseits die verschiedenen Perspektiven und andererseits den eigenen Standort bewusst wahrnimmt. Nur wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind, können Zusammenhänge und Strukturen transparent werden. Dadurch kann eine klärende Orientierung stattfinden. Graumann (ebenda, S. 140) spricht in diesem Zusammenhang von der "Einsicht in die Blickpunktbezogenheit allen Erkennens".

1.3.6.2. Die Trennungsfunktion

Eine vielleicht trivial erscheinende Funktion ist die Trennungsfunktion. Eine Orientierung, Gliederung und Gewichtung ist nur

möglich, wenn eine Perspektive gegenüber einer anderen abgehoben und isoliert betrachtet werden kann. Ohne diese Trennungsfunktion würden die verschiedenen Perspektiven ineinander fließen, und es wäre unmöglich, sie objektivierend miteinander zu vergleichen. Diese Funktion der Perspektivenseparierung wird als Trennungsfunktion bezeichnet, um damit Verwechslungen mit dem Begriff der Abgrenzungsfunktion des Horizonts zu vermeiden (Abschnitt 2.1.1.). Mit dem Einnehmen einer bestimmten Perspektive i.S. der Monoperspektivierung werden die anderen Perspektiven zwangsläufig ausgeschlossen, bzw. in den Hintergrund gerückt. Die aktuelle Perspektive steht nun als Figur (i.S. der Gestaltpsychologie) im Vordergrund und die restlichen Perspektiven nehmen dadurch automatisch Hintergrundcharakter an. Es wäre aber falsch anzunehmen, dass die momentan nicht aktuellen Perspektiven nicht mehr vorhanden wären. Sie üben gegenüber der aktuellen Perspektive die wichtige Funktion des Hintergrundes aus. von Uslar (1982) macht darauf aufmerksam, dass eine Perspektive das "Mitgegenwärtigsein" anderer Perspektiven impliziere. Es besteht ein Figur-Grund-Zusammenhang zwischen der jeweils aktuellen und den anderen 'latent' vorhandenen Perspektiven. Diese 'latent' vorhandenen Perspektiven bilden mit der jeweils aktuellen Perspektive das Insgeamt der für mich momentan zur Verfügung stehenden Perspektiven.

1.3.6.3. Die Vertiefungsfunktion

Das Gegenstück zur erwähnten mehr in die Breite wirkenden Orientierungsfunktion (s. 1.3.6.1.) ist die zentrierende und perspektivierende Vertiefungsfunktion. Diese zentrierende Vertiefungsfunktion ermöglicht eine genauere und systematischere Analyse eines bestimmten Problems. Durch die monothematische Einstellung wird es möglich, sich mit bestimmten Einzelheiten näher zu befassen, diese genauer zu betrachten und sie problemadäquat zu bearbeiten. Dieses gezielte Gewahren muss aber reflektierend erfolgen, wobei es sich dabei nicht um ein diskur-

sives Fortschreiten handelt, sondern um ein vernetztes Versuch-Irrtum-Denken, das grob gesehen in zwei Richtungen verläuft: Zum einen wird die aktuelle Perspektive kritisch überprüft. Die Monoperspektive wird dadurch in sich differenzierter, bleibt aber prinzipiell monoperspektivisch. Zum anderen sieht man sich nach neuen Perspektiven um und vergleicht sie in der Folge mit der ursprünglichen. Dadurch verdeutlichen sich nicht nur in sich die verschiedenen Perspektiven, sondern durch das bewusste Wahrnehmen der verschiedenen Perspektiven ergibt sich eine Perspektivenpluralität und damit ein Perspektivenfreiraum. Dieser Perspektivenfreiraum - verstanden als Entscheidungsfreiraum - besteht nicht in einer 'Leere', sondern in einer bewusst wahrgenommenen Perspektivenvielfalt. Das Hinterfragen der sich zentrierenden Perspektive als Perspektivierung und das Wahrnehmen neuer Perspektiven weisen darauf hin, dass ein einmaliges rasches Hinsehen vielleicht für eine Groborientierung, nicht aber für eine vertiefte Auseinandersetzung genügen kann. Graumann (1960, S. 174) spricht denn auch von der "Unerfülltheit" und dem "prinzipiellen Ungenügen des Einzelanblicks", was uns im Abschnitt "Perspektivenänderung" noch beschäftigen wird (s. 1.4.2.).

1.3.6.4. Die Verfestigungsfunktion

Die Verfestigungsfunktion weist eine Doppelperspektive auf: einerseits bedeutet sie eine Gefährdung i.S. der Einengung und andererseits eine Entlastung i.S. der Automatisierung. Wiederholt eingenommene Perspektiven schleifen sich ein, verfestigen sich und werden so zur Gewohnheit, die einengend wirken kann, da solche Gewohnheitsperspektiven nicht mehr weiter reflektiert werden und dadurch den Status von 'Gegebenheiten' erhalten. In Analogie zur Graumannschen Feststellung (1960, S. 153) "Hören ist ursprünglich Sinn-Hören" kann gefolgert werden 'Sehen ist Sinn-Sehen'. Ich sehe das für mich Relevante, das für mich

"Sinnvolle". Bei der Voreingenommenheit wird das Gesehene ein-sinnig-monothematisch eingeengt und kann sich dadurch ins Ge-genteil, ins Unsinnige verkehren. Das ursprünglich Offene des Wahrnehmens wird durch die Voreingenommenheit eingeengt, die Perspektive wird zum 'verengenden Trichter': Das Vorurteil ist das Resultat. Der Ethnozentrismus ist ein Beispiel für die verengte Sichtweise und der daraus sich ergebenden Pauschalbeurteilung, wie etwa: 'Alle Schweizer sind reich und können jodeln', 'alle Italiener sind primitiv und lärmig', 'alle Schwarzen sind ungebildet und schmutzig', 'alle Juden sind geldgierig und charakterlich minderwertig' etc.. Die Unhaltbarkeit und die Un-sinnigkeit solcher Pauschalurteile müssen nicht diskutiert werden. Verbrecherische Folgen haben solche Monothematisierungen, wenn sie z.B. einem politisch-weltanschaulichen Programm als Grundlage dienen, wie wir dies im Nationalsozialismus erleben mussten. Verfestigte und eingeengte Perspektiven manifestieren sich aber auch in weniger auffälligen Formen, so z.B. in den Verkürzungen einer 'Nichts-als-Begründung': Aufgabenverweigerung ist nichts als Faulheit, Nicht-lösen-können einer Auf-gabe ist nichts als Dummheit, Angst ist nichts als Zittern. Um solch verengenden Monoperspektivierungen zu entgehen, gilt es die Monoperspektivität dialogisch mit der Multiperspektivi-tät zu verbinden. Die sogenannte Einschränkungsgel von Herzka (1981, S. 29) weist auf diese Perspektivenverengung hin: "Je spezifischer ein fachlicher Standpunkt, desto ein-seitiger die Interpretation". Als dialogische Ergänzung zur beschriebenen Verengung wird im folgenden die bereits oben erwähnte Entlastungsfunktion dargestellt. Durch das wiederholte Erleben ähnlicher Situationen ergibt sich im Laufe der Zeit eine bestimmte Perspektiviertheit, durch die auch bestimmte Reaktionen eingeschliffen werden. Wir reagieren dann 'automa-tisch', ohne uns die Reaktion noch überlegen zu müssen. Automa-tismen sind für gewisse Abläufe wünschenswert und werden auch als Lernziele postuliert. Denken wir nur an den Strassenver-

kehr: Bremsbereitschaft erstellen oder die Bremsung einleiten beim bekannten auf die Fahrbahn rollenden Ball, dem mit grosser Wahrscheinlichkeit das spielende Kind folgen wird. Die in der Situation eingebettete Perspektive - hier verstanden als Reiz - hat in diesem Falle die Reaktion unmittelbar auszulösen, denn ein Ueberlegen und Zögern könnte lebensgefährliche Folgen haben. Hier bietet das reflexhaft ausgelöste Stimulus-Reaktions-Schema eine echte Hilfe bei der Problemlösung. Dieses Gegenbeispiel zeigt doch mit aller Deutlichkeit die Problematik der situativen Gültigkeit von gemachten Aussagen. Werden im Denkbereich aber Automatismen eingeschliffen und nicht weiter reflektiert, so kann es zu den oben erwähnten pauschalierenden Vorurteilen kommen, die im pädagogisch-psychologischen Arbeitsfeld grundsätzlich keinen Platz haben dürfen. Bestimmt ist niemand frei davon, aber es gehört mit zur Aufgabe der in diesen Bereichen Tätigen, sich dieser Gefahr bewusst zu sein und die eigenen Reaktionen daraufhin immer wieder kritisch zu überprüfen. Diese Reflexion beginnt z.B. bei der Arbeit eines Schulpsychologen in der Beobachtung, setzt sich fort in der Diagnosearbeit, in der Ausarbeitung von Lösungsvorschlägen, in der Beratertätigkeit, in der Begleitdiagnostik und in der Katamnese. Die monoperspektivische Betrachtungsweise muss zugunsten mehrerer Perspektiven immer wieder grundsätzlich und selbstkritisch hinterfragt werden, selbst wenn es sich um durchdachte und erarbeitete Perspektiven handelt. Perspektiven sind nie endgültig festgelegt, sondern unterliegen einem Wandel, genau wie ich als Person mit meiner Weltsicht in einem Entwicklungsprozess stehe.

1.3.6.5. Interpretationsfunktion

Die Orientierung, Vertiefung und Verfestigung i.S. der Perspektivierung ist zugleich auch Interpretation. Das Angesprochensein als Bedeutsamkeit-für-mich löst Aktivitäten aus, die u.a. auch

nach einer Stellungnahme verlangen. Ich bleibe nicht einfach passiv und stumm, sondern ich antworte, indem ich von meinem Standort aus deute und interpretiere. "Diese Weise des gesichtspunktsetzenden Sehens heisst Interpretieren" sagt Graumann (1960, S. 43). Dabei erfolgt eine verschlungene Wechselwirkung zwischen dem betrachtenden Subjekt und dem betrachteten, für mich momentan bedeutsam gewordenen Objekt. Das Subjekt merkt auf und sieht das für es bedeutsame Objekt, das fragend und somit antwortfordernd auf das Subjekt zurückwirkt. Die Bedeutsamkeit, die durch das Subjekt oder die Person gestiftet wird, wird quasi vom Objekt 'reflektiert', so dass die Person dadurch zur Stellungnahme und Interpretation aufgerufen wird. Tut sie dies nicht, so sinkt das Objekt in den nicht relevanten Hintergrund zurück oder bleibt als 'unerledigte Restanz' übrig.

1.3.6.6. Die Verweisungsfunktion

Graumann (1960, S. 66) begründet die Verweisungsfunktion aus dem gestaltpsychologischen Figur-Grund-Zusammenhang heraus: "Wenn wir alles, was sich für unser Gewahren von einem wie immer gearteten Grund abhebt, Gestalten nennen, so verweisen Gestalten, die Ansichten sind, auf ein den Anblick übergreifendes Ganzes". Diese Verweisung auf das Ganze manifestiert sich wie folgt:

- 1) Als Verweisung auf die momentan nicht wahrnehmbaren Aspekte eines Objekts, "auf das Ganze der Gegenstände, deren Anblick sie sind" (Graumann, 1960, S. 67).
- 2) Als Verweisung auf weitere Perspektiven, hervorgerufen durch "das prinzipielle Ungenügen des Einzelanblicks" (ebenda, S. 174).
- 3) Als Verweisung "auf das alle diese Gegenstände übergreifende Ganze" (ebenda, S. 67), was in unserem Verständnis eine Verweisung auf den Horizont und die Situation bedeutet.

Die Verweisung geht in der Richtung 'des Ganzen', das aber sehr unterschiedlich aussehen kann und deshalb immer wieder neu

festgelegt werden muss: das Ganze eines Gegenstandes, das sinnvolle Ganze der verschiedenen Perspektiven, die Figur-Grund-Beziehung, der Individuum-Umwelt-Bezug, der Perspektive-Horizont-Situations-Kontext etc..

1.3.6.7. Die Verbindungsfunktion

Die Verbindungsfunktion resultiert aus der Definition der Perspektivität, die u.a. die gegenseitige Bezogenheit von Subjekt und Objekt festlegt. Diese Subjekt-Objekt-Verbindung wird durch den Vollzug der Perspektive gestiftet. Die Verbindungsfunktion ist aber nur unter der Annahme eines Getrenntseins von Subjekt und Objekt sinnvoll, denn nur was getrennt ist, kann verbunden werden. Diese Aussage mag trivial erscheinen, ist es aber nicht, wenn man an die Problematik der Selbsteinschätzung, als typisch perspektivisches Problem denkt. Das Individuum muss bei einer Selbsteinschätzung gedanklich in ein betrachtendes Subjekt (= Person) und in ein nach aussen projiziertes Objekt (= Bild des Subjekts oder Selbstbild) aufgeteilt werden. Und dieses Subjekt und Objekt in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen fällt nicht immer leicht.

1.3.6.8. Die Appellfunktion

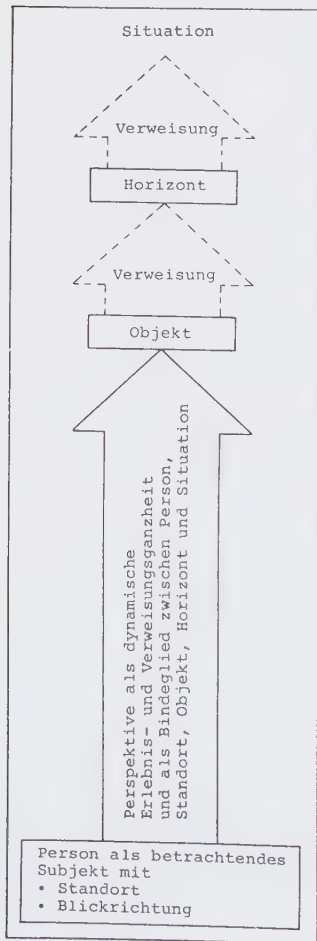
Die Appellfunktion wird dadurch deutlich, dass nur das, was mir etwas bedeutet, was mir wichtig ist und daher von mir wahr- und aufgenommen wird, mich aufruft, an mich appelliert. Dadurch wird aus dem 'An-sich' eines Objekts ein 'Für-mich'. "Was wir wahrnehmen, das sind 'zunächst und zumeist' nicht Farben, Töne, Gerüche, Geschmacks- und Tasteindrücke, aber auch nicht Dinge oder Gegenstände, sondern Bedeutsamkeiten, die 'uns auffallen', die wir 'in Acht nehmen, beachten, gewahren'" schreibt Binswanger (zit. nach Graumann, 1960, S. 61). Bedeutsamkeit heisst hier eine zunächst ganzheitlich wahrgenommene und für mich

wesentliche Bedeutsamkeit, die eine dreifache appellative Bedeutung hat: Zuerst geht es darum, diesen Appell als eine mögliche Perspektive bewusst wahrzunehmen und sie mit möglichen anderen Perspektiven zu konfrontieren. In zweiter Linie habe ich mich zu fragen, weshalb gerade diese Perspektive für mich diesen appellativen Charakter hat, weshalb gerade diese Perspektive eine Bedeutsamkeit für mich aufweist. Aus dieser Selbstbesinnung heraus ergibt sich dann als drittes die Frage nach dem Umgang mit der neuen Perspektive. Moor (1965, S. 264) spricht davon, "einen Anruf zu vernehmen" (= eine neue Perspektive bewusst wahrzunehmen) und "einen Aufbruch zu wagen" (= sich auf die neue Perspektive einzulassen). In diesem Umgang mit einer Perspektive ist auch die Forderung zur existentiellen Besinnung im Bereich des Seinshorizontes miteingeschlossen.

Der strukturierende und perspektivierende Faktor in meinem Weiterleben und meiner Weltwahrnehmung ist die Bedeutsamkeit. Rothackers "Satz der Bedeutsamkeit" fasst diesen Gedanken prägnant zusammen (zit. nach Graumann, 1960, S. 49): "Nur was mich angeht, was mir 'etwas' 'ist', d.h. bedeutet, was mein Interesse weckt, was mein Sein berührt, was mir beachtenswert, dann merkwürdig, schliesslich der weiteren Schritte sprachlicher und gedanklicher Aneignung wert erscheint, wissenswert und wissenswürdig, das findet überhaupt Eingang über diese erste und elementarste Schwelle in m e i n e Welt". Sind wir uns der Subjektivität dieser Bedeutsamkeits-Perspektive bewusst, so wird es keinen Machtkampf um die richtige Perspektive geben, denn das Bewusstsein dieser Subjektivität macht die Vorläufigkeit und die persönliche Färbung der jeweiligen Perspektive deutlich. Perspektiven sind immer nur vorläufige Sichtweisen auf dem Weg der Sinnsuche und dienen der subjektiven Sinnannäherung.

1.3.7. Zusammenfassung des Abschnittes 1.3.: Perspektivität

Die Abbildung 4 fasst einerseits grafisch und andererseits stichwortartig die wichtigsten Aussagen dieses Abschnittes über die Perspektivität zusammen.



Strukturelle Aspekte:

Die Perspektive

- ist humanspezifisch
- ist eine dynamische Erlebnisganzheit
- lebt nur im Vollzug
- hängt von der Person und deren Standort ab
- ist ein Gewahren, verstanden als Wahrnehmen, Denken und Erkennen
- hängt von der Intention und Motivation ab
- hat eine Ausrichtung
- umfasst nur einen Ausschnitt
- hat eine emotionale Färbung

Funktionelle Aspekte:

Die Perspektive hat

- Orientierungsfunktion
- Trennungsfunktion
- Vertiefungsfunktion
- Verfestigungsfunktion
- Interpretationsfunktion
- Verweisungsfunktion
- Verbindungsfunktion
- Appellfunktion

Perspektivierungsprozess:

Er wirkt

- zentrierend
- akzentuierend
- selektionierend
- fixierend
- assimilierend

Abb. 4: Zusammenfassung: Perspektivität

1.4. DIE PERSPEKTIVENÄNDERUNG

Vorgängig einer Diskussion der spezifischen Perspektivenänderungs-Problematik werden einige Aspekte der allgemeinen Veränderungsproblematik aufgezeigt.

1.4.1. Grundsätzliches zum Geschehen der Veränderung

Mit dem berühmten, Heraklid zugeschriebenen Ausspruch "Alles fließt, nichts besteht" wird die Grundproblematik der Veränderung angesprochen. Leben bedeutet Veränderung, Wandel und Wechsel. Betrachtet man die Pflanzenwelt mit ihrem Blühen, Reifen und Vergehen oder die Tiere und die Menschen in den verschiedenen Lebensabschnitten des vorgeburtlichen Lebens, der Geburt, des Wachsens, des Reifens und des Abbaus, immer entdecken wir das Prinzip der Veränderung. Capra (1983, S. 34) stellt fest: "Eine der wichtigsten Einsichten der alten chinesischen Kultur war die Erkenntnis, dass Aktivität - 'das ständige Fließen von Umgestaltung und Wandel' wie Chuang-tzu es nannte - ein wesentlicher Aspekt des Universums ist. Aus dieser Sicht ist Wandel nicht die Folge irgendeiner Kraft, sondern eine natürliche Tendenz die allen Dingen und Situationen von vornherein innewohnt". Sehr bemerkenswert ist auch die Tatsache, dass im Chinesischen der Begriff der Krise (= wei-ji) aus den beiden Schriftzeichen "Gefahr" und "gute Gelegenheit" (Chance) gebildet wird (nach Capra, 1983, S. 21), was in unserem Verständnis als dialogisches Gegensatzpaar definiert werden kann. Aus der Annahme heraus, dass "alles fließt", d.h. dass alles einer ständigen Veränderung unterworfen ist, ergibt sich zwangsläufig die Frage nach dem Bleibenden. Gibt es irgend etwas, das im Veränderungsgeschehen Bestand hat? Heraklit sagt, dass das Bleibende im Wandel der Wandel selbst sei (nach Hersch, 1983, S. 13). Diese Aussage impliziert einen faszinierenden Perspektivenwechsel, denn das Bleibende wird normalerweise als

statisch und die Veränderung als dynamisch angesehen. Mit der Feststellung, dass der dynamische Wandel das Bleibende, also das 'Statische' sei, erfolgt eine Umkehrung der Perspektive: Das an sich Dynamische, nämlich die Veränderung, wird dadurch zum Bleibenden, zum Statischen. Die Dynamik der Veränderung bleibt dauernd bestehen, d.h. die Tatsache der ständigen Veränderung verändert sich nicht und ist - von einer Metaebene aus betrachtet - deshalb als statisch zu bezeichnen. Stapf (1974, S. 49) erläutert die Stellungnahme Dölles in seiner Seelenlogik zur Veränderungsproblematik wie folgt: "Logik ist für Dölle primär die Lehre von dem, was bleibt, indem es fließt. Seelenlogik ist die Lehre von dem, was bleibt, indem es fließt, insofern es Gegenstand der Psychologie ist". Damit wird deutlich, dass sich ein Begriff eigentlich nur im Zusammenhang mit dem jeweiligen Gegenbegriff erfassen lässt. Veränderung und Beharrung (um bei diesem Beispiel zu bleiben), lassen sich je nur auf dem Hintergrund des jeweiligen Gegenbegriffs verstehen. Gegensätze gehören zusammen und bilden erst miteinander eine Einheit. Zu dieser Gegensatzverzahnung sagen Watzlawick, Weakland und Fisch (1975, S. 19): "Bestand und Wandel müssen zusammen, als eine Gestalt, gesehen werden". Störig (1985, S. 136) spricht von der "Einheit der Gegensätze" i.S. eines "polaren Zusammenspiels gegensätzlicher Kräfte". Nach Herzka geht es um den Begriff der Dialogik, den er wie folgt umschreibt: ".....dass ein Ganzes als solches erst dann wahrgenommen wird, wenn zu einem bestimmten seiner Aspekte auch dessen Gegenaspekt mitwahrgenommen wird. Die beiden Gegenüber sind sowohl gegensätzlich als auch gleichzeitig und gleichwertig vorhanden und wirksam". Wenn man nur die eine Perspektive sieht oder sehen will, "so hat man nicht die halbe, sondern überhaupt keine Wahrheit. Wahrheit ist nicht teilbar, sie ist nur entweder erfassbar oder nicht erfassbar" (Herzka, 1981, S. 28). Folgen wir diesem Gedanken der dialogischen Erfassung, so gehören zur Erfassung eines Phänomens

immer zwei dialogisch zusammenhängende Perspektiven als dynamische Einheit oder Doppelperspektiven, die sich zu einer Einheit der Gegensätze verknüpfen und ergänzen. Um eine Erscheinung zu erfassen, bedarf es demzufolge eines bewussten, gezielten und im obigen Sinne dialogischen Perspektivenwechsels, der einerseits das 'Objekt' und andererseits das 'Schattenobjekt' erfasst, um die beiden zu einer spannungsvollen Einheit zu verbinden. Zeitlich ist dies aber nicht simultan, sondern immer nur sukzessiv möglich, indem man abwechselungsweise das eine auf dem Hintergrund des anderen wahrnimmt, d.h. mit dem 'Objekt' muss immer auch das 'Schattenobjekt' mitbedacht werden. Um es nochmals zu verdeutlichen: Bei dem eben erwähnten Perspektivenwechsel kann es sich nicht um ein "Entweder - oder", sondern nur um ein "Sowohl - als auch" handeln. Um etwas zu erkennen, bedarf es immer auch der Gegenperspektive: "Wenn auf Erden alle das Schöne als schön erkennen, so ist dadurch schon das Hässliche gesetzt. Wenn auf Erden alle das Gute als gut erkennen, so ist dadurch schon das Nichtgute gesetzt". (Laotse, zit. nach Watzlawick, et al., 1975, S. 37). Dieses in der dialogischen Gegensatzverknüpfung zum Ausdruck kommende 'Sowohl-als-auch' bedeutet lebendige und schöpferische Spannung ohne die ein Stillstand und letztlich der Tod eintreten würde.

1.4.2. Zur Perspektivenänderung als solche

Capra (1983, S. 34) ist - wie bereits erwähnt - der Ansicht, dass von vornherein eine natürliche Tendenz zur Veränderung allen Dingen und Situationen innewohne. Und Graumann (1960, S. 174) spricht vom "prinzipiellen Ungenügen des Einzelanblicks". Die natürliche Veränderungstendenz und das Ungenügen eines einzelnen Blicks verlangen geradezu neue Perspektiven, die gesamt-haft einen auf ein sinnvolles Ganzes ausgerichteten Wahrnehmungsprozess darstellen. Weitere Perspektiven sind - auch von der Idee der Verweisung her - als sinnvoll und notwendig und

- von der Veränderungsidee her - als zwingend zu betrachten. Durch eine multiperspektivische Sicht wird es möglich, ein umfassenderes Bild i.S. eines sinnvollen Ganzen zu entwerfen. Es wäre aber falsch, das sinnvolle Ganze einem lückenlosen und vollständigen Bild gleichzusetzen. Unsere Vorstellungen von den Objekten sind und bleiben lückenhaft. Lückenhaftigkeit bedeutet nicht Sinnlosigkeit. Ein sinnvolles Ganzes setzt sich aus einzelnen zueinander passenden Teilen zusammen, die für den Betreffenden eine neue, subjektiv richtige, aber nicht lückenlose Ganzheit ergeben. Die Perspektivenänderung ist daher ein unabdingbarer Vorgang, der sich aus der natürlichen Tendenz zur Veränderung und aus dem prinzipiellen Ungenügen eines einzelnen Anblicks ableiten lässt. Bei einer Perspektivenänderung wird aber die frühere Perspektive nicht einfach 'gelöscht', sondern es handelt sich immer nur um ein 'Verschieben' oder 'Vertauschen' von Perspektiven. Die aktuelle Perspektive steht in einem Figur-Grund-Zusammenhang zum Insgesamt der früheren und späteren Perspektiven. Wagenschein (1964) macht als Naturwissenschaftler und Pädagoge auf das Verhaftetsein in bestimmten Perspektiven aufmerksam. Er bezieht sich dabei auf einen Aufsatz von Butenandt "Was bedeutet Leben unter dem Gesichtspunkt der biologischen Chemie?" Das weit gefasste Thema 'Leben', wird einer sehr engen (= biologisch-chemischen) Fragestellung unterworfen. Butenandt schreibt (zit. nach Wagenschein, 1964, S. 21): "Seien wir uns bewusst, dass wir mit diesem Vorgehen (d.h. mit der biochemischen Perspektive, Anmerkung H.O.) nicht die ganze Wirklichkeit des Lebens zu erfassen vermögen. Das liegt von vornherein an der Wahl der Methodik und gilt für eine jede. Verwenden wir die Methodik der Chemie, so wird die Antwort nur aus dem Bereich der chemischen Vorgänge zu erwarten sein". Die Einengung durch eine bestimmte perspektivierende Fragestellung (wer chemisch fragt, bekommt chemische

Antworten, nach Wagenschein, 1964, S. 22) lässt sich auf alle Lebensbereiche übertragen. Wichtig ist es, sich immer der monoperspektivischen Sicht bewusst zu werden und sich davon zu distanzieren, d.h. sie durch eine multiperspektivische Sicht zu überwinden. Wer z.B. im psychologischen Bereich behavioristisch fragt, muss nicht erstaunt sein, wenn er nichts über die Sinnausrichtung des Menschen erfährt.

Die Problematik der Perspektivenänderung wird im folgenden anhand eines Bildes weiter diskutiert. Jost (1976, S. 66 ff.) braucht das treffende Bild eines Netzes, um die Begrenztheit und Lückenhaftigkeit unserer Erkenntnisleistung zu illustrieren: "Die wissenschaftliche Analyse gleicht einem systematisch geknüpften mehr oder weniger feinmaschigen Netz, mit dem sich nie alle Gegebenheiten (Fakten) und Zusammenhänge (Strukturen) einfangen lassen. Vom Netzwerk der Forschers, seinem Begriffsinstrumentarium, seinem Beobachtungs- und Deutungshorizont hängt demnach immer auch die (relative) Wahrheit seiner Forschungsergebnisse ab. Zwar kommt ihnen im Rahmen des angewendeten Verarbeitungssystems sachlich nachweisbare Gültigkeit zu, aber sie ist inhaltlich an die methodischen Voraussetzungen gebunden". Diese Gebundenheit gilt es zunächst zu sehen und anzuerkennen, denn aufzuheben ist diese Unzulänglichkeit letztlich nicht. Wohl aber kann sie durch geeignete Mittel, wie z.B. durch eine reflektiert eingesetzte Multiperspektivität gemildert werden. Bildlich gesprochen besteht eine mögliche Verbesserungsmöglichkeit darin, verschiedenmaschige Netze zu verwenden. Bei einem feinmaschigen Netz wird weniger 'durchschlüpfen'. Aber kein noch so fein geknüpftes Netz garantiert einen 'totalen Fang'. Immer wieder wird es 'Durchgeschlüpfte' geben. Ein anderer Perspektivenansatz besteht nun darin, dass nicht nur das 'Eingefangene', sondern auch das 'Durchgeschlüpfte' in die Betrachtung miteinbezogen wird. Mit diesen Überlegungen nähern

wir uns dem dialogischen Denken, das sowohl das Faktum, wie auch sein 'Gegenfaktum' betrachtet und miteinander verknüpft. Man ginge aber fehl anzunehmen, dass man mit der dialogischen Betrachtungsweise das Insgesamt der Wirklichkeit erfassen könnte. Die Dialogik klärt und bereichert einerseits und relativiert gleichzeitig eine vielleicht zu absolut gesetzte Einzelperspektive, indem die Gegenperspektive aufgezeigt wird. Die Dialogik erhellt aber insgesamt nur einen kleinen Ausschnitt aus dem gesamten Geschehen.

Bis jetzt gingen wir in unserem Netzgleichnis von der stillschweigend gesetzten Annahme aus, es handle sich um ein Fischernetz also um einen 'Wasserfang'. Prinzipiell neue Möglichkeiten ergeben sich, wenn man das Fangnetz auf dem Land verwendet. Mit diesem Wechsel werden neue Voraussetzungen geschaffen und dadurch ganz andere 'Fänge' ermöglicht. Aber auch mit den neuen Voraussetzungen gelten auf dem Lande die gleichen Einschränkungen hinsichtlich der Maschendichte wie im Wasser. Uebertragen wir dieses Bild des Netzfanges auf unsere Perspektivenproblematik: Mit der Vergrößerung oder Verfeinerung des Netzes ergeben sich andere Schwerpunkte innerhalb einer prinzipiell gleichbleibenden Perspektive. Mit dem Miteinbezug des 'Durchgeschlüpften' wird die Perspektive um die dialogisch verknüpfte Gegenperspektive erweitert. Mit der Veränderung der Voraussetzungen (Wasserfang - Landfang) werden prinzipiell neue Perspektiven erschlossen. Wir werden im Zusammenhang mit den Denkperspektiven im 4. Kapitel (4.4.6.) die Diskussion dieser Problematik wieder aufnehmen und weiterführen.

1.4.3. Drei Voraussetzungen für eine Perspektivenänderung

Bereits wurde erwähnt, dass die Perspektivenänderung implizit zur Perspektivität gehört. Beharren und Verändern bilden in

unserem Verständnis ein dialogisches Gegensatzpaar. Um eine Perspektivenänderung aktiv zu vollziehen oder eine von aussen an uns herangetragene Perspektivenänderung akzeptieren zu können, braucht es eine gewisse Distanz zu der z.Zt. vorherrschenden eigenen Perspektive. Gelingt diese Distanzierung, dann kann in der Folge mit der eigenen und mit der fremden Perspektive besser, d.h. flexibler umgegangen werden. Eine entscheidende Rolle im Umgang mit Perspektiven spielt einerseits die bereits erwähnte objektivierende Perspektiven d i s t a n z i e r u n g und andererseits die Perspektiven f l e x i b i l i t ä t. Den im psychologisch-pädagogischen Bereich Tätigen stellt sich zudem noch eine weitere Aufgabe, nämlich die Darstellung einer Perspektive als Einsicht-nehmen-lassen, sei es in Eigen- oder Fremdperspektiven, was hier mit Perspektiven t r a n s p a - r e n z bezeichnet wird.

1.4.3.1. Die Perspektivendistanzierung

Im Zusammenhang mit der Schülerbeurteilung spricht Gasser (1981, S. 31) von einem "Festhalten-Wollen an einem Primärbild" und gibt als Hauptgrund die Veränderungsangst des Erziehers an, denn die Veränderung des Primärbildes des Schülers hat auch eine Veränderung des Selbstbildes des Lehrers zur Folge. Anders formuliert: Die Veränderungsangst, d.h. das 'Neu- oder Anderssehen' impliziert das Bewusstsein (oder auch nur das beängstigende dumpfe Ahnen), dass etwas Bestehendes verändert und durch etwas noch nicht vollständig überblickbares Neues ersetzt werden könnte oder müsste. Um gerade das 'Noch-nicht-überblicken-können' und das 'Folgen-haben-können' wirkt angstaussendend und lähmend und kann bis zu einer emotionalen Blockierung bezüglich einer Perspektivenänderung führen.

Bei einer Perspektivenänderung geht es zunächst darum, sich

der eingenommenen Perspektive - nennen wir sie in Anlehnung an Gasser Primärperspektive - bewusst zu werden. Mit diesem Bewusstwerden erfolgt eine Distanzierung und Objektivierung. Man kann in Gedanken von der Primärperspektive Abstand nehmen und sie dadurch zum Objekt der Betrachtung machen. Das Infra-gestellten dieser Primärperspektive kann sich in der Folge bis zu einer Krise steigern. Man muss sich aber auf dieses Wagnis der Krise einlassen und dabei wissen, dass man sich in die Gefahr des Sich-verlierens begibt, aber gleichzeitig auch die Chance hat, eine neue Perspektive zu gewinnen. Gewinnt man eine solche, eine 'Sekundärperspektive', so gilt es, diese durch eine erneute Perspektivendistanzierung wiederum kritisch objektivierend zu überprüfen. Der Vergleich von Primär- und Sekundärperspektive führt zur Beibehaltung der Primär- oder zur Annahme der Sekundärperspektive oder zur Verwerfung beider. Letzteres würde die Suche nach einer Terziärperspektive einleiten. Dieser Schritt für Schritt aufgezeigte Ablauf einer möglichen Perspektivenänderung hat modellhaften Charakter. In Wirklichkeit läuft der Prozess als ein komplexes Versuch-Irrtum-Lernen ab. Dies gilt sowohl für den langsam ablaufenden Perspektivenwandel, wie auch für den durch das Aha-Erlebnis gekennzeichneten plötzlichen Perspektivenwechsel. Beim letzteren kann es geschehen, dass man von einer Sekundärperspektive überwältigt wird und erst nachher die kritische Ueberprüfung durchführt.

1.4.3.2. Die Perspektivenflexibilität

Die Perspektivendistanzierung bildet die Voraussetzung für die Perspektivenflexibilität. Nimmt man durch die Objektivierung seine derzeitige Perspektive bewusst wahr und ergreift man die Möglichkeit einer Distanzierung hinsichtlich der eigenen Perspektive, so resultiert daraus generell ein flexiblerer Umgang

mit Perspektiven. In Analogie zur bekannten Rollenflexibilität wird hier der Ausdruck der Perspektivenflexibilität verwendet. Dank der distanzierenden Reflexion wird man sich der Vorläufigkeit, der Begrenztheit und der Unvollständigkeit einer Perspektive bewusst. Und dieses Wissen ist eine Voraussetzung für einen toleranteren und flexibleren Umgang mit eigenen und fremden Perspektiven, was u.E. für die psychologisch-pädagogische Arbeit von grundlegender Bedeutung ist. Eigene Ansichten und Perspektiven in Frage stellen zu können, bildet die Voraussetzung für eine offene, nicht abwehrende Kenntnisnahme fremder Perspektiven.

Berater und Ratsuchende werden in Gesprächen gegenseitig oft mit Perspektiven konfrontiert, die - zumindest im ersten Augenblick - überraschen oder sogar befremden. So ist es z.B. möglich, dass die Eltern eines schulpflichtig werdenden Kindergartenkindes, dieses unter allen Umständen in einer 1. Normalklasse einschulen wollen, während die Kindergärtnerin und der Schulpsychologe dringend zu einer Rückstellung raten. Hier hat nun der flexible Umgang mit der eigenen und der fremden Perspektive seitens des Beraters einzusetzen. Eine Hilfe für diesen Umgang sind m.E. die drei bekannten Variablen des Beraterverhaltens nach Rogers (vergl. Weinberger, 1980, S. 38-53):

1. Echtheit und Selbstkongruenz
2. Bedingungslose positive Zuwendung, Wertschätzung und emotionale Wärme (Empathie)
3. Einführendes Verstehen und Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte des Klienten ("Spiegeln" = feedback auf der Beziehungs- nicht auf der Sachebene).

Schneider-Landolf (1987) beschreibt diese drei Variablen, die Wachstum und Selbstaktualisierung zum Ziele haben, folgendermaßen:

- "1. Eigene Echtheit und Offenheit: Der Berater soll als Person mit eigenen Gefühlen, Interessen und Gedanken spürbar werden. Es ist gut, wenn sein eigenes Erleben nicht hinter der Fassade einer Berufsrolle oder in alltäglicher Kontrolliertheit versteckt bleibt.
2. Das Akzeptieren des andern: Er ist hilfreich, wenn er sein Gegenüber so annehmen kann, wie es im Moment ist, wenn er ihm Wärme und Zuneigung entgegenbringen kann, ohne es unter Druck zu setzen, sich ändern zu müssen, um gemocht zu werden. Diese Wertschätzung soll nicht an Bedingungen gebunden sein.
3. Das Verstehen des Ratsuchenden: Hilfreich ist ein Mensch dann, wenn es ihm gelingt, den andern tatsächlich zu verstehen. Er bemüht sich, die Schwierigkeiten des Ratsuchenden aus dessen Sicht zu verstehen, mitzufühlen, was da im Gespräch Mitgeteilte für den andern bedeutet (und nicht, was dies im Rahmen eines bestimmten theoretischen Modells, z.B. einer Theorie psychischer Erkrankungen, bedeuten würde). Zuhören und sich einfühlen sind wichtig."

Die echte, akzeptierende und verstehende Zuwendung zeigt sich nach Wolf (1987) einerseits in "unmittelbar feststellbaren Einzelhandlungen" und andererseits "als eine latente Hintergrundvariable". Letztere bezeichnen wir hier als Grundhaltung oder Grundausrichtung, welche den flexiblen Umgang mit fremden (und eigenen) Perspektiven erleichtert. Diese aus dem therapeutischen Bereich stammende Grundhaltung hat auch in der Beratung ihre Gültigkeit. Die bei Rogers damit verbundene nicht-direktive Therapeutenhaltung muss allerdings in gewissen Phasen der psychologisch-sonderpädagogischen Beratung eingeschränkt werden. Dem Ratsuchenden müssen z.B. Informationen über gesetzliche Bestimmungen und situative Möglichkeiten der Hilfe gegeben werden, damit er mit dem Berater zusammen die Vor- und Nachteile der innerhalb des jeweiligen schulpolitischen Rahmens möglichen Lösungen gegeneinander abwägen kann. Trotz dieser sachlich bedingten Einschränkung bleibt die empathisch-akzeptierende Haltung wegweisend für den Umgang mit Fremd- und Eigenperspektiven. Perspektivenflexibilität darf aber weder mit Richtungs-

losigkeit noch mit Fremdperspektiven-Identifikation verwechselt werden. Die Perspektivenflexibilität - als Folge der empathischen Grundhaltung - ist hier als Perspektivenakzeptierung und -toleranz zu verstehen. Echtheit und Selbstkongruenz implizieren auch eine klare aber nicht verletzende Verbalisierung der Beraterperspektive. Der Begriff der Perspektivenflexibilität darf zudem hinsichtlich der einzusetzenden Mittel nicht als unkritisch und unreflektiert angewendeten Eklektizismus missverstanden werden. In der kritischen Auseinandersetzung mit den verschiedenen Perspektiven bildet der Horizont als Grundausrichtung den Orientierungsrückhalt.

1.4.3.3. Die Perspektiventransparenz

Der Erzieher oder Berater muss nicht nur fähig sein, sich konstruktiv mit verschiedenen Perspektiven auseinanderzusetzen, sondern er muss zudem auch imstande sein, dem Gegenüber die verschiedenen Perspektiven - die eigenen und die fremden - einsichtig darzustellen. Die drei Beratervariablen nach Rogers helfen dabei, dass diese Perspektivendarstellung nicht in ein distanziert-sezierendes Zergliedern abgeleitet. Die Empathie beinhaltet auch ein Akzeptieren eines allfälligen Widerstandes seitens des Ratsuchenden. In einem solchen Falle wird der mehr direktiv arbeitende Berater darauf verzichten, die von der Gegenseite abgewehrte Perspektive mit weiteren 'schlagenden Argumenten' missionarisch anzupreisen. Vielmehr gilt es die emotionale Blockierung und Abwehr der Gegenseite nicht abwertend zur Kenntnis zu nehmen, sondern zu akzeptieren. Ein Insistieren hätte nur eine Verstärkung der Abwehr zur Folge. Ob die divergierenden Perspektiven in einem solchen Falle vom Berater noch einmal einander gegenübergestellt oder ob die Problematik ungelöst 'stehen gelassen' werden soll, muss der Berater in der jeweils konkreten Situation in eigener Verantwortung entscheiden.

1.4.4. Faktoren bei einer Perspektivenänderung

Bei der Reflexion der Perspektivenänderung stellt sich u.a. auch die Frage, ob es möglich ist, daran beteiligte Faktoren zu erfassen. U.E. lassen sich vier Faktoren unterscheiden:

1. Der Prozessfaktor, der angibt, ob es sich um einen allmählichen Perspektivenwandel oder um einen plötzlichen Perspektivenwechsel handelt. In einer lange dauernden Perspektivenänderung werden phasenweise beide Möglichkeiten sich ereignen. Bei einem plötzlichen Perspektivenwechsel lässt sich der Zeitpunkt relativ genau feststellen, während eine diesbezügliche verlässliche Angabe bei einem allmählichen Perspektivenwandel kaum möglich sein dürfte.
2. Der Auslösfaktor, der angibt, ob die Veränderung durch einen mehr innerlichen oder mehr äusserlichen Anlass ausgelöst wird: Sind es schwerpunktmässig mehr 'äussere Faktoren', wie Gespräche, Informationen, plötzliche Umweltveränderungen oder mehr 'innere Faktoren' wie Denken, Meditieren, Wahrnehmen von körperlichen Veränderungen, die die Aenderung bestimmen?
3. Der Systemfaktor, der angibt, ob die Veränderung i.S. Watzlawicks mehr systemerhaltend oder mehr systemverändernd erfolgt. Mit dem Begriff "systemerhaltend" sind Lösungsstrategien erster Ordnung und mit "systemverändernd" solche zweiter Ordnung nach Watzlawick (1975) gemeint (vergl. 4.4.6.) wobei der Begriff des Systems mit Simon und Stierlin (1984, S. 355) verstanden wird als "eine aus irgendwelchen Elementen (materieller oder geistiger Art) geordnet zusammengesetzte Ganzheit".
4. Der Empfindungsfaktor, der angibt, wie die Veränderung subjektiv auf den Betreffenden wirkt. Erlebe ich die Perspektivenänderung mehr als befreiende oder als bedrückende Erkenntnis, mehr als aktiv erarbeitet oder passiv erduldet?

Diese vier Faktoren dienen der grundsätzlich-theoretischen Ueberlegung, denn sie lassen sich in der Realität nicht isoliert bestimmen, sondern ermöglichen nur eine Schwerpunktbestimmung innerhalb des Ganzen einer Perspektivenänderung. Die folgende Uebersicht zeigt die vier Faktoren in einer dichotomen Anordnung:

1. Prozessfaktor:	langsam (1)	schnell (2)
2. Auslösfaktor:	äusserlich (3)	innerlich (4)
3. Systemfaktor:	systemerhaltend (5)	systemverändernd (6)
4. Empfindungsfaktor:	positiv (7)	negativ (8)

Bei den Kombinationen verlaufen die Verbindungen gerade und schräg nach unten, in keinem Falle aber waagrecht, da bei dieser dichotomen Anordnung waagrechte Verbindungen sich gegenseitig ausschliessen. Eine Systematisierung aller möglichen Kombinationen ist nicht sinnvoll. Daher ist es dem Leser überlassen, sich einige Kombinationen zu überlegen, wie z.B.:
1 - 4 - 6 - 7 = langsam - innerlich - systemverändernd - positiv.
Ueberdenkt man solche Kombinationen, so kommt man sehr rasch an die Grenzen dieses Entscheidungsmusters. Und gerade deshalb haben diese Ueberlegungen ihre Berechtigung, denn in ihnen kommt die Begrenztheit der dichotomen Entscheidungen deutlich zum Ausdruck.

1.4.5. Beispiele zur Perspektivenänderung

Zum Abschluss dieses Kapitels wird an fünf Beispielen gezeigt, dass es sich bei einer Perspektivenänderung nicht um ein theoretisch-abstraktes Gedankenspiel handelt, sondern um einen Vorgang, den wir im Alltag unzählige Male vollziehen, ohne uns dessen jedesmal bewusst zu sein.

1.4.5.1. Optische Kippfiguren

Gewissermassen zu den 'klassischen Demonstrationsobjekten' des Figur-Grund-Zusammenhangs in der Gestaltpsychologie gehören der sogenannte Rubinscher Becher (Abb. 5) und die Kippfigur "Junge Frau - alte Frau" (Abb. 6)



Abb. 5: Rubinscher Becher



Abb. 6: Kippfigur: Junge Frau - alte Frau

Nach Rubin (zit. nach Thomae und Feger, 1969, Bd.7, S. 24) ist die Wahrnehmung "nicht die automatische erfolgende 'Abbildung von Reizelementen, sie ist das Ergebnis eines Verarbeitungsprozesses bei dem Gestaltprinzipien bestimmend werden". Je nach Einstellungs- und Erwartungsperspektive können entweder in der Abb. 5 ein Pokal (= Rubinscher Becher) oder zwei einander zugewandte Gesichter im Profil gesehen werden. Im einen Falle wird der weisse Pokal zur Figur auf dem schwarzen Hintergrund, im anderen die schwarzen Profile zur Figur auf weissem

Hintergrund. Diese Feststellungen bestätigen aus gestaltpsychologischer Sicht unsere im Abschnitt 1.3.4. gemachten Ausführungen über die Problematik der Intention und Motivation. Zur Kippfigur "Junge Frau - alte Frau" (Abb. 6) gibt Bühler (1962, S. 91) zwei Skizzen als Erkennungshilfen (Abb. 7 und 8). Die Abb. 7 hebt jene Merkmale hervor, die charakteristisch für das Erkennen der jungen Frau sind und Abb. 8 jene für die Wahrnehmung der alten Frau.



Abb. 7: Hilfsskizze "Junge Frau"



Abb. 8: Hilfsskizze "Alte Frau"

Interessant beim Betrachten dieser Kippfiguren ist die persönliche Erfahrung: Welche "Figur" sehe ich zuerst und gelingt es mir, mich von der primär eingenommenen Perspektive zu lösen und auch die zweite Figur zu erkennen? Dieses Beispiel aus dem Bereich der optischen Wahrnehmung zeigt sehr anschaulich die Problematik eines Perspektivenwechsels: das Verhaftetsein in einer Perspektive und die mitunter nur schwer zu erreichende Perspektivendistanzierung bzw. Perspektivenflexibilität.

1.4.5.2. Originalantworten im Formdeuteversuch nach Rorschach

Bekanntlich wird im Formdeuteversuch nach Rorschach neben der Erfassungs-, Erlebnis- und Inhaltskategorie auch noch die Originalität bzw. Banalität einer Deutung beurteilt. Die Beurteilung nach O = Originalantwort und V = Vulgärantwort geschieht im allgemeinen nach der statistisch ermittelten Auftretenshäufigkeit dieser Antworten. Rorschach (zit. nach Bohm, 1957, S. 51) signierte ein V, wenn die Antworten "ungefähr von jeder dritten normalen Versuchsperson gegeben werden". Reichlin (o.J., S. 121) sagt: "Antworten, die zu 20% und häufiger zu einer Tafel gegeben werden, nennen wir 'Vulgärantworten'". Die Originalantworten bilden dazu das Gegenstück, indem sie recht selten sind. Deutungen gelten nach Rorschach als Originalantworten, wenn sie "auf etwa 100 Experimente mit normalen Versuchspersonen etwa e i n mal gegeben werden" (Rorschach, zit. nach Bohm, 1957, S. 51). Der Begriff der 'Normalität' der Versuchspersonen soll hier nicht diskutiert werden. In diesem Zusammenhang macht Zulliger (1969, S. 27) die bemerkenswerte Feststellung, dass bei den Originalantworten neben dem quantitativen auch noch der qualitative Aspekt zu berücksichtigen sei: "Eine Deutung ist noch kein O, nur weil sie selten ist und auf 100 Vpn. nur ein einziges Mal vorkommt. Es muss noch etwas wie intuitive 'Schau' hinzukommen." Originalantworten

sind u.a. der Ausdruck für die Umstellungsfähigkeit des Denkens und Fühlens. Sog. Bekanntes, Alltägliches wird in einer neuen ungewohnten Perspektive gesehen. Diese Fähigkeit zur Umstellung, zur neuen Sichtweise haben wir Perspektivenflexibilität genannt. Die V-Antworten entsprechen der Perspektivenkonstanz, die bis zu einer Perspektivenverhaftetheit gehen kann. Wie wir gesehen haben ist beides, die Perspektivenflexibilität und die -konstanz, für unser Denken notwendig. Mit einem 'Hüpfen' von einer Originalantwort zur andern gäbe es keine Konstanz mehr und das sog. Alltagsdenken, der "geistige Rapport zur Umwelt" und die "Fähigkeit zum Alltagskontakt" (Reichlin, o.J., S. 123) wäre nicht mehr möglich. Wir brauchen beides, die Perspektivenkonstanz als Beharrungsvermögen und die Perspektivenflexibilität verstanden als Beweglichkeit, Plastizität und Kreativität des Denkens. Der Nachvollzug von gegebenen Originalantworten durch den Testleiter erfordert manchmal ein rechtes Stück Arbeit im Bereich der Perspektivenflexibilität, denn die O-Antworten "enthalten regelmässig etwas Schöpferisches, oft verblüffen sie" (Zulliger, 1969, S. 27). Die Technik der Rückfrage (Inquiry) nach dem Abschluss der Testaufnahme hilft dem Testleiter, sich in die neue, überraschende Perspektive 'einzusehen' und einzufühlen.

1.4.5.3. Sprachliche Kippfiguren

Auf dem Heckscheibenkleber eines Autos ist folgendes zu lesen:

"BESSER ARM DRAN
ALS BEIN AB"

Das Wortspiel, das Freud (1983, S. 31) als Doppelsinnstechnik bezeichnet, hat hier im Ausdruck "ARM DRAN" den Angelpunkt für die Kippbewegung. Während des Lesens der ersten Zeile geht die

Assoziation beim Ausdruck "ARM DRAN" bedingt durch die sprachliche Usanz primär in Richtung einer Notlage ('Arm-dran-sein'). Liest man weiter "ALS BEIN AB", so kippt mit dem Lesen des Ausdrucks "BEIN" die vorherige Sinngebung (Notlage) um, indem "ARM" nun rückwirkend ebenfalls wie "BEIN" als Körperteil verstanden wird. Der Doppelsinn des Ausdrucks "ARM" als Situation und als Körperteil wird dadurch klar. Was beim Lesen dieses Spruches geschah, ist der Vorgang eines Perspektivenwechsels. Mit der Schreibweise in Majuskeln wird die Orientierungshilfe durch die Gross- und Kleinschreibung bewusst unterdrückt. Wäre diese Aussage in der normalen Gross-Kleinschreibung dargestellt, so könnte gar kein Perspektivenwechsel stattfinden, denn "arm dran" würde in dieser Schreibweise klar auf die Situation des 'Arm-dran-seins' i.S. einer Notlage hinweisen. Stünde aber "Arm dran" im Satzinnern, so geht die Assoziation in Richtung Arm = Körperteil, also des 'Arm-dran-habens' i.S. der Nicht-Invalidität. In diesem hier gezeigten Beispiel erfolgte das Wortspiel ohne Veränderung der vorgegebenen sprachlichen Form oder wie Freud (1983, S. 33) dies sagt: "in der Verwendung des nämlichen Materials". Freud zeigt noch andere sprachliche Mechanismen der Perspektivenänderung auf. Eine davon ist das Mittel der sinnverändernden Entgegnung, gewissermassen eine kommunikative Perspektivenänderung. Freud (1983, S. 39) zeigt dies an einem der sog. "Badewitze, welche die Badescheu der Juden in Galizien behandeln": "Zwei Juden treffen in der Nähe des Badehauses zusammen. 'Hast du genommen ein Bad?' fragt der eine. 'Wieso?' fragt der andere dagegen, 'fehlt eins?'" Die Gegenfrage bewirkt die Perspektivenänderung, die dem alltäglichen und geläufigen Ausdrucks "ein Bad nehmen" als 'baden' den neuen Sinn des 'Wegnehmens' gibt. "Das nämliche Material" wird durch die Gegenfrage im Sinn verändert. Freud sagt dazu (1983, S. 43): "Beim Doppelsinn enthält der Witz nichts als ein mehrfacher Deutung fähiges Wort, welches dem Hörer ge-

stattet, den Uebergang von einem Gedanken zu einem anderen zu finden...", d.h. eine Perspektivenänderung zu vollziehen.

1.4.5.4. Positive Psychotherapie

In seiner Publikation - "Positive Psychotherapie" zeigt Peseschkian (1985) sehr eindrücklich einen Perspektivenwechsel, der vielleicht sogar als Horizontwechsel eingestuft werden könnte. Der Autor wählt den Positivansatz, der dem sonst üblichen Defizit- oder Negativansatz entgegensteht. Letzterer hängt m.E. mit der bekannten "o.B.-Sichtweise" der Mediziner zusammen. (Anmerkung: Eine medizinische "o.B.-Feststellung" = "ohne Befund" heisst doch, dass nichts von der Norm Abweichendes festgestellt wurde. Die Untersuchungsergebnisse sind in d e m Sinne negativ, dass kein positiver Befund i.S. einer negativen Abweichung von der Norm gefunden wurde. Eine höchst bemerkenswerte Perspektivenumdeutung!) Im Untertitel der Publikation von Peseschkian steht "Theorie und Praxis einer neuen Methode", einer Methode bei der das Positive und nicht das Negative in den Vordergrund gerückt wird. Die Depression wird z.B. "als die Fähigkeit (gesehen), mit tiefer Emotionalität zu reagieren", der Narzissmus als "positive Beziehung zum Ich, bezogen auf körperliche Eigenschaften und Aktualfähigkeiten. Zeigt ehrlich, was er hat, unterdrückt nicht seine Fähigkeiten durch Bescheidenheit" und der Trotz als "die Fähigkeit, nein zu sagen". (ebenda, S. 404, ff.) Dabei geht es dem Autor nicht um eine schönfärberische Wortspielerei, wie dies den Anschein machen könnte, sondern er fordert "ein Umdenken in neue Begriffe und andere Bedeutungsinhalte von bekannten Begriffen", (ebenda, S. 401), und dies auf der Basis der grundsätzlichen Akzeptation der Person und der Gefühle des Ratsuchenden. Dies bedeutet doch nichts anderes als einen Perspektivenwechsel. "Die positive Psychotherapie versucht nicht, alles mit einem

positiven Vorzeichen zu versehen, sondern bemüht sich um eine Differenzierung des kritischen Verhaltens" mit dem Ziel "konfliktarme oder positive Verhaltensanteile von dem eigentlichen Symptom zu trennen", um dadurch besser mit dem Problem umgehen zu können (ebenda, S.402). Derselbe Autor (ebenda, S. 401) betont auch, dass der Therapeut "darüber hinaus und in einzelnen Fällen sogar vorrangig das Gesunde ansprechen und stabilisieren muss". Mit dieser Feststellung nähert sich Peseschkian der bereits von Moor (1965) ausgesprochenen heilpädagogischen Forderung "Nicht gegen den Fehler, sondern für das Fehlende" etwas zu tun. Diese beiden Aussagen drücken in einer dialogischen Formulierung einen tieferen Sinn aus: "Jeder Patient trägt jedoch beides, das Krankhafte und das Gesunde in sich" (Peseschkian, 1985, S. 401). Diese Perspektivenumdeutung hat neben ihrem theoretischen Gehalt auch Auswirkungen auf die praktische Arbeit: "Die ausschliessliche Beschäftigung mit den negativ betonten und pessimistisch gesehenen Erlebnisinhalten wiederholt zunächst das neurotische Konzept des Patienten. Bezogen auf die kognitive Ebene bedeutet dies, dass der Patient letztlich in den Kategorien und Bahnen weiterdenkt, die symptomatisch für seine gestörte Konfliktverarbeitung sind". Und weiter: "Er wird damit in einem Bereich, der zu seinem Symptom gehört, verstärkt" (ebenda, S. 402). Und hier setzt dann die bereits erwähnte Perspektivendifferenzierung und -änderung ein, indem "die konfliktarmen oder positiven Verhaltensanteile von dem eigentlichen Symptom getrennt" und auf der Grundlage einer allgemeinen Akzeptation positiv verstärkt werden. Eine solche Haltung hat auch grundsätzliche Gültigkeit für die testpsychologische und beraterische Tätigkeit.

1.4.5.5. Abweichendes Verhalten in multiperspektivischer Sicht

Die Idee der Multiperspektivität und der damit zusammenhängenden Perspektivenänderungen hat Bärsch (1984) seiner Publikation "Erziehungskonflikte" zugrunde gelegt, ohne dies indessen so

zu formulieren. Er analysiert das abweichende Verhalten des Gymnasiasten Walter mittels verschiedener theoretischer Erklärungsansätze, um daraus dann schlussfolgernd Interventionsmöglichkeiten abzuleiten. Bereits in der Fallschilderung macht er verschiedene *p e r s o n a l e* Perspektiven deutlich: Die Sicht des Klassenlehrers, des Betroffenen, des Vaters und der Mutter. Die folgenden sechs *t h e o r e t i s c h e n* Interpretationsansätze stellen die Perspektivenänderung plakativ dar:

1. Der individualpsychologische Ansatz (S. 21)

"Walters Situation ist im wesentlichen durch psychische Merkmale seiner Person determiniert".

2. Der sozialpsychologische Ansatz (S. 35)

"Walters Situation ist im wesentlichen durch die sozialen Beziehungen, vor allem in der Familie und in der Schule, determiniert".

3. Der kommunikationstheoretische Ansatz (S. 47)

"Walters Situation ist im wesentlichen durch die kommunikativen Beziehungen zu den Eltern und Lehrkräften determiniert".

4. Der lerntheoretische Ansatz (S. 65)

"Walters Situation ist im wesentlichen durch das determiniert, was er gelernt bzw. nicht gelernt hat".

5. Der soziologische Ansatz (S. 62)

"Walters Situation ist im wesentlichen durch Grundmerkmale der gesamtgesellschaftlichen Situation sowie durch die schichtenspezifischen, strukturellen und sozialökologischen Bestimmungselemente seiner Familie determiniert".

6. Der didaktische Ansatz (S. 69)

"Walters Situation ist im wesentlichen durch die Merkmale des Unterrichtes von der ersten Klasse an determiniert".

Der Autor spricht sich für die Verwendung verschiedener Betrachtungs- und Interpretationsansätze aus, sagt aber nichts über deren praktische Anwendung. Eine sinnvolle Möglichkeit der Anwendung besteht m.E. in der bewusst eklektisch getroffenen Auswahl im Kontext eines systemischen Zusammenhangs. Bei der Auswahl sollte pragmatisch von der Effizienz der Interpretations- und Interventionsmöglichkeiten ausgegangen werden. Dieses nicht unbestrittene Vorgehen ist vertretbar, wenn man sich der Vorläufigkeit und der Eingeschränktheit der Analyse- und Interpretationsmöglichkeiten und der daraus sich ergebenden Interventionsperspektiven, die dieses Vorgehen impliziert, bewusst bleibt. Die hier aufgeführten Interpretationsansätze werden im Abschnitt 5.6. als sonderpädagogische Ueberlegungen vertieft behandelt.

1.5. ZUSAMMENFASSUNG DES ERSTEN KAPITELS

Es wird unterschieden zwischen dem Perspektivismus als Denkmodell, der Perspektivität als Erlebnisstruktur, der Perspektive als erlebnismässige Sichtweise, der Perspektivierung als Vorgang der Perspektivenstrukturierung und der Perspektiviertheit als momentane Perspektivenstruktur. In der Darstellung der Perspektivität werden strukturelle und funktionelle Aspekte aus methodischen Gründen je einzeln dargestellt. Erlebnismässig bildet die Perspektive immer eine Ganzheit, die wie folgt umschrieben wird: 'Die Perspektive versteht sich als eine hinsichtlich eines Objekts richtungsmässig und zeitlich mehr oder weniger lang konstantgehaltene Sichtweise, die von einer Person - eingebettet in einen situativen und horizonthaften Kontext -

gesteuert wird.' Als zentrales Problem wird die Perspektivenänderung gesehen, die entweder als langsamer Perspektivenwandel oder als rascher Perspektivenwechsel erfolgt. Generell bedeutet eine Veränderung immer Krise und Chance. Betrachtet man das Veränderungsgeschehen als solches, so entdeckt man darin eine Perspektivenänderung: Das Bleibende im Veränderungsprozess ist die dynamische Veränderung selbst, während das Statische, d.h. der sog. Zustand sich ständig ändert. Die Perspektivenänderung basiert auf der Perspektivendistanzierung, die in der Folge die Perspektivenflexibilität, d.h. einen beweglichen Umgang mit Perspektiven ermöglicht. Die im psychologisch-pädagogischen Bereich Tätigen müssen zudem bereit und fähig sein, eigene und fremde Perspektiven einsichtig darzustellen, was mit Perspektiventransparenz bezeichnet wird. Als beschreibbare Kennzeichen einer Perspektivenänderung werden gesehen: der Prozess-, der Auslösungs-, der System- und der Empfindungsfaktor. An verschiedenen Beispielen wird gezeigt, dass Perspektivenänderungen alltägliche Erscheinungen sind, die wir aber sehr oft gar nicht bewusst wahrnehmen.

2. KAPITEL: HORIZONTALITÄT

In der Auseinandersetzung mit der Problematik der Perspektivität erwies sich die Horizonthaftigkeit oder Horizontalität als zweiter grundlegender Begriff. Die Perspektivität verweist auf ein sog. übergreifendes Ganzes, das hier als Horizontalität verstanden wird. Nach Graumann (1960, S. 67) ist der Horizont die letzte unerreichbare Grenze i.S. der letzten Verweisung, von der aus alle anderen Verweisungen ihren Sinn erhalten. Graumann spricht in diesem Zusammenhang auch von einer "horizontalen (d.h. horizonthaften, Anmerkung von H.O.) Verweisungs-Ganzheit". Mit dem Begriff der Horizontalität bezeichnen wir ein unsere Existenz umfassendes, begrenzendes, aber auch durchblickgewährendes und spiegelndes Verweisungs- und Bezugssystem mit dem Status eines Heideggerschen Existentials. Die Horizontalität steht in engem Zusammenhang einerseits mit der untergeordneten Perspektivität und andererseits mit der übergeordneten Situativität. Bei der folgenden Beschreibung der Horizontalität werden ebenfalls strukturelle und funktionelle Aspekte unterschieden. Zudem werden hier - im Gegensatz zur Beschreibung der Perspektivität - auch inhaltliche Belange diskutiert.

2.1. FUNKTIONELLE ASPEKTE

Graumann (1960, S. 29/30) nennt drei Horizontfunktionen: die Abgrenzung, der Uebergang und die Verweisung. Diese drei Funktionen werden unsererseits noch ergänzt durch die Funktionen der Umfassung und der Spiegelung.

2.1.1. Die Abgrenzungs-, Uebergangs- und Verweisungsfunktion

Der Horizont grenzt in unserem physikalisch-räumlichen Bereich

das Sichtbare vom Nicht-Sichtbaren ab. Wir können optisch nicht zu dem hinter der Horizontlinie Liegenden vorstossen. Diese Abgrenzungsfunktion von etwas hat auch im gedanklichen Raume ihre Gültigkeit, denn auch im Gewahren stossen wir an Grenzen (z.B. an Erkenntnisgrenzen), die wir nicht überschreiten können. Im Zusammenhang mit dieser Grenzfunktion weist Graumann (1960, S. 20) auf die gleichzeitig damit verbundene Uebergangsfunktion hin. Er betont, dass jede Grenze die Doppelfunktion der "Abgrenzung von etwas" und des "Uebergangs zu etwas" beinhalte. Der Horizont bildet den Uebergang vom 'Wahrnehmbaren' zum 'nicht Wahrnehmbaren'. Die dritte Funktion des Horizontes bezeichnet Graumann als "Verweisung vom noch Sichtbaren auf das nicht mehr Sichtbare" und dies gilt ebenso für den darstellbaren wie für den gedanklichen Raum. Der Horizont verweist dadurch vom Gewahren zum Erahnten. "Er (d.h. der Horizont, Anmerkung von H.O.) vereinigt den je wahrgenommenen mit dem je wahrnehmungstranzendenten Raum zum Ganzen des prinzipiell wahrnehmbaren Raumes" (ebenda, S. 30). Damit legt Graumann fest, dass auch der wahrnehmungstranzendente Raum, der Raum 'hinter dem Horizont' prinzipiell zugänglich ist. Nach unserer Auffassung geht es hier jedoch um zwei verschiedene Arten der Wahrnehmung: Im vordergründig-sichtbaren Raum handelt es sich um ein 'gewahrendes Wahrnehmen' und im hintergründig-wahrnehmungstranzendenten Raum um ein 'erahnendes Wahrnehmen'. Der Horizont trennt also einerseits den wahrgenommenen vom wahrnehmungstranzendenten Raum und verbindet andererseits verweisend diese beiden Räume. Abgrenzungen wirken einengend und beschränkend, was den Menschen dazu drängt, die gesetzten Grenzen zu überschreiten. Nietzsche (zit. nach Graumann, 1960, S. 48) spricht vom "Verhängnis der Horizontlinie" i.S. des Eingeschlossenseins. Andererseits besteht die Notwendigkeit von Abgrenzungen (denken wir nur an die Notwendigkeit von Territoriumsabgrenzungen im Tierreich oder an die Abgrenzung von Hoheitsgebieten im staatlichen Zu-

sammenleben). Die Grenze als grundlegendes Element vermittelt auch eine gewisse Sicherheit. Wir stellen auch hier eine dialogische Doppelfunktion fest.

Mit dem Gewahren des Horizonts vollzieht das Individuum die Mensch-Horizont-Relation, die je nach Subjekt, Standort, Perspektive und Objekt sich verändert. Diese Mensch-Horizont-Relation ist grundsätzlicher Art, nur im Vollzug lebendig und prinzipiell unauflöslich, auch wenn der Mensch sich dieser Verbindung nicht ständig bewusst ist. Durch die Horizontdistanzierung wird sie bewusst wahrgenommen. Diese grundsätzlich festgelegte Mensch-Horizont-Verbindung ist im Einzelfall variierbar, denn es geht ja "um das Verhältnis eines wahrnehmenden Subjekts zu einer als räumlich erfahrenen Welt" (Graumann, 1960, S. 28) und dies im physikalischen wie auch im gedanklichen Bereich. Das wahrnehmende Subjekt, d.h. der Mensch ist demzufolge nicht nur in die Perspektive, sondern auch in den Horizont und letztlich in die Situation 'eingebunden', so dass weder ein perspektiveloses Sehen, noch eine horizontlose und situationslose Existenz denkbar ist.

2.1.2. Umfassungs- und Spiegelfunktion

Die Umfassungsfunktion definiert sich aus der Abgrenzungsfunktion. Wenn eine Abgrenzung stattfindet, so wird dadurch das innerhalb dieser Grenze Liegende definiert, d.h. mittels einer Grenze umfasst. Die Perspektive wird - systemisch betrachtet - von ihrem Suprasystem der Horizontalität und die Horizontalität ihrerseits von der Situativität umfasst.

Die Spiegelungsfunktion versteht sich als Ergänzungsfunktion zur Abgrenzung und Verweisung. Die Verweisungsfunktion sensu Graumann verweist nur in eine Richtung, nämlich vom wahrnehmbaren in den wahrnehmungstranszendenten Raum und nicht umgekehrt. Die Horizontalität 'verweist' in unserem Verständnis vom

wahrnehmungstranszendenten Raum auch zum Subjekt zurück, was hier mit dem Begriff der Spiegelung bezeichnet wird. Durch diese Spiegelungsfunktion wird der wahrnehmungstranszendente Raum zu einem immanent vorhandenen Faktor unserer Existenz, auch wenn dieser Raum nur erahnbar ist. Die 'vorwärtsweisende' Verweisung sensu Graumann wird wie bis anhin als Verweisung, die rückbezügliche, 'spiegelnde' Verweisung als Spiegelung bezeichnet. Diese Spiegelungsfunktion ergibt sich auch aus der systemischen Sicht der vernetzten gegenseitigen Beeinflussung aller in einem System vorhandenen Elemente.

2.2. STRUKTURELLE ASPEKTE

Graumann macht in seinem Werk zu den strukturellen Aspekten der Horizontalität keine Angaben. Im folgenden wird der Versuch einer strukturellen Darstellung unternommen. Die Konkretisierung lehnt sich an die alte Vorstellung des Firmaments, des Himmelsgewölbes als Halbkugel an. Wie jedes Modell hat auch dieses einen nicht vermeidbaren stark mechanistischen Anstrich. Sowenig wie das Skelett den Menschen ausmacht, ist ein Modell der lebendigen Wirklichkeit gleichzusetzen. Das Modell zeigt wohl das Gerüst der Denkrichtung, aber dieses muss erst noch 'mit Leben gefüllt werden'.

2.2.1. Das Mehrschalen-Horizontmodell

Die Horizonthalbkugel (Abb. 9) wird aus mehreren konzentrisch angeordneten, zwischenraumlos ineinandergefügten Halbkugeln gebildet, die einerseits unabhängig voneinander sind, aber zugleich miteinander interferieren. Das Insgesamt dieser Halbkugeln scheidet den gewährten vom erahnten Wahrnehmungsraum oder nach Graumann den wahrgenommenen vom wahrnehmungstranszendenten Raum.

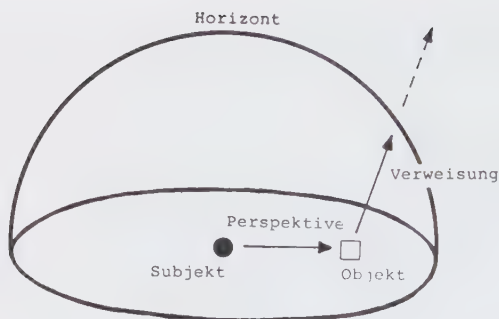


Abb. 9: Horizontmodell

Die folgende Abbildung 10 zeigt dieses Modell im Grundriss. Um eine bessere Verständlichkeit zu erreichen, werden die einzelnen Kreise - aus methodischen Gründen - mit im Modell nicht existenten Zwischenräumen dargestellt. Der äusserste Kreis stellt den sog. raum-zeitlichen Seinshorizont, die nach innen folgenden Kreise stellen die sog. Grundhorizonte wie Sprache, Menschenbild und Paradigma dar.

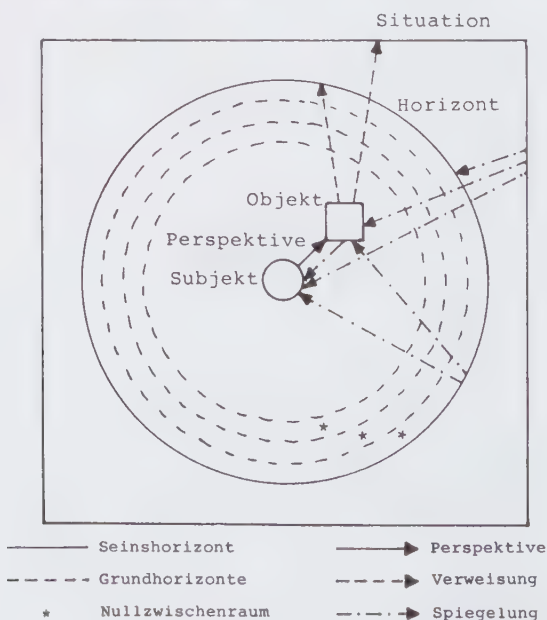


Abb. 10: Detail-Grundriss des Horizontmodells

Was die Abbildung 10 bezüglich der Perspektive, Verweisung und Spiegelung andeutet, wird im folgenden systematisiert. Die verschiedenen Bereiche (Subjekt-, Objekt-, Horizont- und Situationsbereich stehen in einem vernetzten Zusammenhang, wie dies die Abb. 11 zeigt.

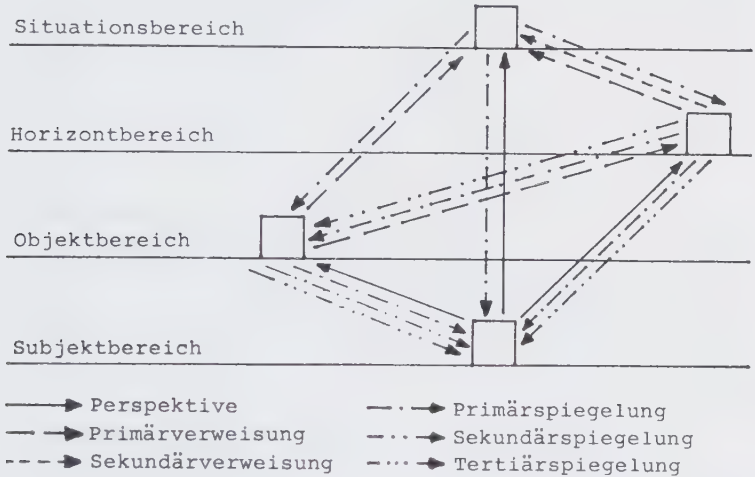


Abb. 11: Vernetzung der direkten und gebrochenen Bezüge zwischen den vier Bereichen

Diese Darstellung zeigt die vielfältige Vernetzung sowie die qualitativ verschiedenen Bezüge, verunmöglicht aber das Erkennen eines Aufbaus. Aus diesem Grunde folgt eine Darstellung, bei der die Vernetzung durch eine Schichtstrukturierung ersetzt wird (s. Abb. 12). Wie bereits in der Abb. 10 angedeutet, geht es um das "Hin" in Form der Perspektive und der Verweisung und um das "Zurück" in Form der Spiegelung. Es sei daran erinnert, dass die Perspektivität als Erlebnis- und Verweisungsstruktur definiert wurde und dass die Perspektive nur vom Sub-

jekt gestiftet und wahrgenommen werden kann. Wir unterscheiden direkte d.h. sog. Primärbezüge und gebrochene d.h. sog. Sekundär- bzw. Tertiärbezüge. Gebrochene Bezüge sind charakterisiert durch Zwischenpositionen im Objekt- und Horizontbereich und durch qualitative Beziehungsunterschiede (Perspektive, Primär- und Sekundärverweisungen, sowie Primär-, Sekundär- und Tertiärspiegelungen). Das "Hin" der Perspektive ist immer ein Primärbezug.

Situations-
bereich

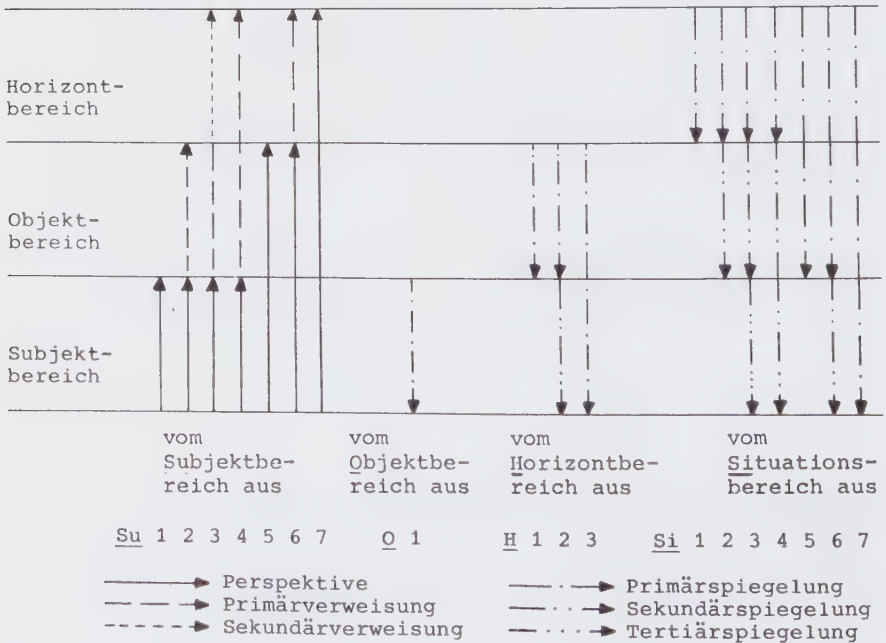


Abb. 12: Modellhafte Darstellung des "Hin" und "Zurück" i.S. der Perspektive, Verweisung und Spiegelung zwischen dem Subjekt-, Objekt-, Horizont- und Situationsbereich

Das "Hin" der Perspektive - das immer vom Subjekt ausgeht - weist folgende Ausprägungen auf (s. Abb. 12):

Direkte Bezüge i.S. der Perspektive

- Su 1: Subjekt - Objekt
- Su 5: Subjekt - Horizont
- Su 7: Subjekt - Situation

Einmal gebrochene Bezüge = Perspektive und Primärverweisung

- Su 2: Perspektive: Subjekt - Objekt
Primärverweisung: Objekt - Horizont
- Su 4: Perspektive: Subjekt - Objekt
Primärverweisung: Objekt - Situation
- Su 6: Perspektive: Subjekt - Horizont
Primärverweisung: Horizont - Situation

Doppelt gebrochener Bezug = Perspektive, Primär- und Sekundärverweisung

- Su 3: Perspektive: Subjekt - Objekt
Primärverweisung: Objekt - Horizont
Sekundärverweisung: Horizont - Situation

Das Gegenstück zum "Hin" ist das "Zurück" i.S. der Spiegelung. Auch hier lassen sich direkte und gebrochene Bezüge unterscheiden.

Direkte Bezüge als Primärspiegelung:

- O 1: Objekt - Subjekt
- H 1: Horizont - Objekt
- H 3: Horizont - Subjekt
- Si 1: Situation - Horizont
- Si 5: Situation - Objekt
- Si 7: Situation - Subjekt

Einmal gebrochene Bezüge als Primär- und Sekundärspiegelungen:

- H 2: Horizont - (Objekt) - Subjekt
- Si 2: Situation - (Horizont) - Objekt
- Si 4: Situation - (Horizont) - Subjekt
- Si 6: Situation - (Objekt) - Subjekt

Doppelt gebrochener Bezug als Primär-, Sekundär- und Tertiärbezug:

- Si 3: Situation - (Horizont) - (Objekt) - Subjekt

Vergleicht man das "Hin" ausgehend vom Subjektbereich (Su 1-7) mit dem "Zurück" ausgehend vom Situationsbereich (Si 1-7), so stellt man eine spiegelbildliche Uebereinstimmung fest. Der

Wert einer solchen systematisierten Einzelbetrachtung liegt u.E. im Aufzeigen und Bewusstmachen der Komplexität der Bezüge zwischen den verschiedenen Bereichen.

2.2.2. Zwei Horizontarten: Seinshorizont und Grundhorizont

Die nach aussen abschliessende Horisontalbkugel des raumzeitlichen Seinshorizontes wird als eine aus dem anthropologischen Verständnis heraus gesetzte A-priori-Grösse verstanden. Bei den Grundhorizonten gilt es zu unterscheiden zwischen dem vorgegebenen Grundhorizont der Sprache und den gewählten oder gesetzten Grundhorizonten des Menschenbildes und des Paradigmas.

2.3. INHALTLICHE ASPEKTE DES SEINSHORIZONTS

Spricht man vom 'Sein', so begibt man sich in den Bereich der Metaphysik i.S. des Prinzips, das 'hinter der physikalisch-materiellen Welt' steht. Metaphysische Begriffe sind nach Hegenbart (1984, S. 161 f) "Sein, Nichts, Zeit, Raum, Materie, Werden, Vergehen, Wirklichkeit, Seele, Geist, Gott u.a.". Allgemein wird der raum-zeitliche Seinshorizont als vorgegeben und nicht negierbar gesetzt, denn unser Erleben bewegt sich im Bereich dieser beiden Koordinaten des Raumes und der Zeit. Der Seinshorizont versteht sich als philosophischer Begriff, der die menschliche Existentialität charakterisiert. Wir unterscheiden - wie bereits erwähnt - neben dem A-priori gesetzten Seinshorizont noch die Grundhorizonte als grundlegende aber veränderbare Ausrichtungen.

2.3.1. Der Zeitaspekt des Seinshorizonts

"Wir haben also immer einen zeitlichen Horizont" schreibt von Uslar (1969 b, S. 38) und Heidegger (1979, S. 17) formuliert:

Die Zeit "muss als der Horizont alles Seinsverständnisses und jeder Seinsauslegung ans Licht gebracht und genuin (d.h. naturgemäss, Anmerkung von H.O.) begriffen werden". Damit wird die Unentrinnbarkeit bezüglich des Zeitaspektes ausgesprochen. Heidegger begreift die Zeit als genuine vorgegebene Horizontstruktur für sein existentielles Seinsverständnis. Es geht bei dieser Frage um die "Temporalität des Seins" (Heidegger, 1979, S. 19) gegenüber dem üblichen Zeitbegriff. Heidegger sieht die Zeitlichkeit als Manifestation des "Sinns des Seins" in unserem Dasein wenn er schreibt: "Als Sinn des Seins desjenigen Seienden, das wir Dasein nennen, wird die Zeitlichkeit aufgewiesen" (ebenda, S. 17). Und damit wird unser Dasein, unsere Existenz von der 'zeitlichen Seinsseite' her reflektiert. von Uslar (1977) macht auf diese sog. Heideggersche Wende i.S. eines Horizontwechsels aufmerksam: Das Sein wird nicht mehr vom Dasein des Menschen her, sondern die menschliche Existenz wird vom Ereignis des Seins her reflektiert. Heidegger (1979, S. 250) stellt daher die Sinnfrage unseres Daseins vom Seinshorizont her und beantwortet sie mit dem "Sein zum Tode". Der Tod wird so als eine existentielle und als die "eigenste" Möglichkeit des Daseins gesehen: "Mit dem Tod steht sich das Dasein selbst in seinem eigensten Seinkönnen bevor". Mit dieser Aussage wird unser Horizontverständnis verdeutlicht. Der Perspektiveweg unseres Lebens führt - in welcher Richtung wir auch immer gehen - auf diesen existentiellen Seinshorizont zu, ohne ihn im Leben je zu erreichen. Wir erreichen und durchschreiten ihn erst im Tod. Im Leben sind wir vom nicht erreichbaren Seinshorizont eingeschlossen, den wir erst im Tode durchbrechen. Und im Tode übt der Seinshorizont nicht nur vorstellungsmässig, sondern auch existentiell seine Grenz- und Uebergangsfunktion aus, weil er die Grenze zwischen dem diesseitigen erlebbaren Hier-und-Jetzt und dem jenseitigen nur erahnbaren Dort-und-Dann bildet. Im christlich-paulinischen Verständnis zeigt sich dies

in der Formulierung des diesseitigen Glaubens und des jenseitigen Schauens: "...denn im Glauben wandeln wir, nicht im Schauen" (2. Kor. 5,7). Das christliche Existenzverständnis zeichnet sich dadurch aus, dass es dem Tod eine Durchgangsfunktion (= Durchschreiten des Seinshorizonts) zuweist und den letzten Sinn nicht in der diesseitigen menschlichen Existenz, sondern in der Transzendenz sieht. Der Zeithorizont trennt in unserem Verständnis das "zeitlich Seiende" vom "überzeitlich Ewigen" (nach Heidegger, 1979, S. 18). Seine Verweisungsfunktion aber übt der Seinshorizont jetzt schon aus. Wir haben durch ihn den erahnenden Durchblick auf die Transzendenz. Akzeptieren wir das Vorhandensein dieses existentiellen Seinshorizontes, so wird unsere Existenz - dank der Umfassungs- und Spiegelungsfunktion - einerseits in diesen Horizont eingebettet und empfängt dadurch andererseits hinsichtlich der Lebensgestaltung neue Impulse transzendentaler Art. Unsere Existenz lässt sich u.E. ohne "Temporalität des Seins" nicht begreifen. Heidegger hält fest, dass "das Sein je nur aus dem Hinblick auf Zeit fassbar wird" (ebenda, S. 19) und "dass und wie im rechtgesehenen und rechtexplizierten Phänomen der Zeit die zentrale Problematik aller Ontologie verwurzelt ist" (ebenda, S. 18). Damit ist die Basisfunktion des Zeithorizonts festgelegt, denn die Ontologie als umfassende Auseinandersetzung mit dem "Sein und seinem Aufbau" (Hegenbart, 1984, S. 176) basiert demzufolge auf der Zeitlichkeit, denn wir leben 'im Alltag' und 'im Existentiellen' - was im Grunde nicht zu trennen ist - nie ohne die Zeitlichkeit. Die Temporalität des Seins manifestiert sich im Seinshorizont und spiegelt in den Alltag hinein.

Setzt man sich mit dem Phänomen der Zeit auseinander, so gerät man unausweichlich in die darin enthaltene Vielschichtigkeit und Numinosität. Das Numinose ist irrational und "bleibt im un-

auflöslichen Dunkel des rein gefühlsmässigen unbegrifflichen Erfahrens" (Otto, 1971, S. 76). Unbegrifflich, also letztlich auch unbegreiflich, unheimlich, geheimnisvoll, faszinierend, angsterregend sind sprachliche Annäherungen an das nur Andeutbare, aber nicht rational-begrifflich Fassbare des Zeitbegriffs und des Zeiterlebens. Nach Otto (1971) zeigt sich das "Numinose" oder "Heilige" in verschiedenen Aspekten, wovon zwei hier erwähnt werden sollen: das *mysterium fascinosum* und das *mysterium tremendum* (ebenda, S. 42 ff. und S. 14 ff.). Das *mysterium fascinosum* steht für die Faszination, das Gebanntsein, das Beseelende und Wundervolle, das *mysterium tremendum* für das Furchterregende und Beängstigende. Die beiden Mysterien stehen in einem dialogischen Zusammenhang oder nach Otto in einer "Kontrast-Harmonie". Das Numinose erhält durch diesen dialogischen Zusammenhang zusätzlich etwas Schillerndes und rational Nichtfassbares: Jede beseelende Erfüllung trägt zugleich einen Angstkern in sich und jedes Furchterregende hat zugleich etwas Faszinierendes. So ist das Phänomen der Zeit letztlich rational nicht fassbar.

Neben dieser Unfassbarkeit steht als weiteres Faktum die Unerbittlichkeit oder "die Härte" der Zeit, wie von Uslar (1969, S. 33) sie nennt. Wie äussert sich diese Härte oder Unerbittlichkeit? Die Zeit ist z.B. weder umkehrbar, noch sonstwie beeinflussbar in ihrem Ablauf. Sie kann weder beschleunigt noch verlangsamt oder gar angehalten werden, was sich am deutlichsten in der Problematik des Todes zeigt. Der Tod kann nicht aufgehalten werden, obgleich wir ihn täglich und stündlich weg-schieben und verdrängen. Noll (1985, S. 214) weist mit seiner Feststellung "Man soll den Tod nicht vom Leben trennen" auf diesen in unserer Gesellschaft weit verbreiteten Verdrängungsmechanismus hin. In unserem Verständnis des Seinshorizonts wird der Tod als Existential in unser Dasein miteinbezogen. Diese

Härte und Unerbittlichkeit der Zeit wird aber relativiert, wenn sie an einer anderen, überzeitlichen Dimension, nämlich an der Ewigkeit, gemessen wird. Dadurch wird uns auch die zeitliche Begrenztheit unseres Daseins bewusst: "Wir leben das Leben besser, wenn wir es so leben, wie es ist, nämlich befristet. Dann spielt auch die Dauer der Frist kaum eine Rolle, da sich alles an der Ewigkeit misst", sagt Noll (1985, S. 115). So wird die Zeit und unser befristetes Leben aus der Horizontalität des "Seins zum Tode" (Heidegger, 1979, S. 250) oder aus der "Todesperspektive" (Noll, 1985, S. 75) heraus bewusster erlebt und gelebt. Die Härte der Zeit zeigt sich auch in den drei unveränderbaren Zeitausprägungen: als unwiederbringliche Vergangenheit, als noch nicht erfüllte Zukunft und als Gegenwart, die als je einmaliger Augenblick den Grenzmoment zwischen der Zukunft und der Vergangenheit zwischen dem "Noch-nicht" und dem "Nicht-mehr" darstellt (nach von Uslar, 1969 b, S. 31). Die Gegenwart als Moment oder Jetzt-Punkt hat keine Dauer, ist nur Uebergang und hat in diesem Sinne ebenfalls Grenz-, Uebergangs- und Verweisungs-, sowie Umfassungs- und Spiegelungsfunktion: Die Gegenwart ist einerseits Grenze und Uebergang von der Zukunft in die Vergangenheit, andererseits funktioniert die Gegenwart als Verweisung von der Vergangenheit in die Zukunft. Die Gegenwart umfasst und spiegelt in der Vorstellung sowohl die Vergangenheit wie auch die Zukunft. In der Gegenwart ist die Vergangenheit als Erinnerung und die Zukunft als Antizipation eingebettet und gleichzeitig wird die Vergangenheit 'nach-' und die Zukunft 'vorgespiegelt'. Die drei Zeitausprägungen der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft bilden zusammen den Zeithorizont als Ganzes "und zwar in einer merkwürdigen und unauslotbaren Verschlungenheit" (von Uslar, 1969 b, S. 47): Die Zukunft ist immer bevorstehend und die Vergangenheit immer bereits geschehen. Nun ist Zukunft aber auch zukünftige Vergangenheit und Vergangenheit ist vergangene

Zukunft. Zukunft und Vergangenheit sind wiederum künftige, bzw. vergangene Gegenwart.

Zur Numinosität der Zeit gehört auch die dialogische Verknüpfung von zeitlicher Anwesenheit und Abwesenheit. In der Gegenwart ist die Vergangenheit und die Zukunft zugleich an- und abwesend. Im Erleben schliesst die Gegenwart die Vergangenheit und die Zukunft aus, in der Vorstellung aber sind beide Zeitkategorien anwesend, aber nie gleichzeitig, was eine weitere dialogische Verknüpfung, nämlich der An- und Abwesenheit der beiden Zeitkategorien innerhalb des gedanklichen Erfassens, darstellt.

Ein weiteres Fascinosum ist die Doppelgesichtigkeit des Zeitphänomens als messbare und erlebbare oder "wesenhafte" Zeit. Die heute verbreitete Vorstellung des Phänomens Zeit ist die einer Zeitgeraden, auf der Zeitdauer und Zeitpunkte festgehalten werden. Padrutt (1983, S. 49) nennt diese messbare Zeit die "Zeitachsenzeit". Diese Zeit wird wie ein Ding behandelt, wird hypostasiert: Sie wird dadurch handhabbar, teilbar und messbar, und die Messbarkeit ist in unserer Zeit extrem perfektioniert worden. "Dass man heute im Sport z.B. mit Zehntel von Sekunden, (heute offiziell mit Hundertstel, Anmerkung von H.O.) in der modernen Physik aber mit Millionstel von Sekunden rechnet, heisst nicht, dass wir die Zeit dadurch schärfer fassen und so die Zeit gewinnen, sondern dieses Rechnen ist der sicherste Weg, die wesenhafte Zeit zu verlieren, d.h. immer weniger Zeit zu 'haben'" (Heidegger, zit. nach Padrutt, 1983, S. 51). Die "wesenhafte Zeit" nach Heidegger weist in anderer Richtung. Es ist die eigentliche, die erfüllte oder erfüllende, nach von Uslar die "seelische Zeit", die sich einer mechanischen Messung entzieht. Wir alle haben schon die verschiedenen Gefühle im Zeiterleben gespürt: "Im hingebenden Geniessen erfahren wir die Zeit anders als im sehnsüchtigen Erhoffen oder im niederge-

drückten Nachtrauern, das einer verpassten oder verlorenen Gelegenheit nachhängt" (von Uslar, 1969 b, S. 25). Aber diese eigentliche Zeit lässt sich trotz der Andersartigkeit nicht von der Zeitachsenzeit trennen, da der Mensch existentiell vom Zeithorizont, der beide Zeitausprägungen beinhaltet, umschlossen ist. "Die eigentliche Zeit ist Zeit für etwas" (Padrutt, 1983, S. 51), nämlich für etwas, das mir wichtig ist, das mir wertvoll erscheint, für das es lohnt, sich einzusetzen und sich Zeit zu nehmen. Im Klappentext zu Endes Buch "Momo" (1982) lesen wir: "Es gibt Kalender und Uhren, um sie (d.h. die Zeit, Anmerkung von H.O.) zu messen, aber das will wenig besagen; denn jeder weiss, dass einem eine einzige Stunde wie eine Ewigkeit vorkommen kann, mitunter kann sie aber auch wie ein Augenblick vergehen - je nach dem, was man in dieser Stunde erlebt. Denn die Zeit ist Leben. Und das Leben wohnt im Herzen". Eine inhaltlich besondere Art der eigentlichen Zeit soll zum Schluss noch erwähnt werden: die eschatologische Zeit, wie wir sie nennen wollen. Die Eschatologie als Lehre von den letzten Dingen sagt, dass die Geschichte einem Endziel zustrebt (nach Hegenbart, 1984, S. 74). Die Eschatologie gibt dem Zeithorizont eine zusätzliche, umfassende, weltgeschichtlich-existentielle Dimension, die über den Rahmen der persönlich-existentialen Zeit hinaus weist. Diese eschatologische Zeit wird uns im Zusammenhang mit der radikalsten Horizontänderung der christlichen Wiedergeburt noch beschäftigen (s. Abschnitt 2.5.3.3.).

2.3.2. Der Raumaspekt des Seinshorizonts

Der Raum wird nach Hegenbart (1983, S. 198) als "polarer Gegenbegriff" (in unserer Formulierung als dialogischer Gegenbegriff) zur Zeit angegeben, was deutlich werden lässt, dass die beiden Begriffe nicht zu trennen sind. Die Formulierungen des "Hier-und-Jetzt", des "Dort-und-Damals" und des "Dort-und-Dann" weisen sprachlich auf diese polare Zusammengehörigkeit hin, denn jedesmal ist der Raum- mit dem Zeitaspekt verknüpft.

Der Raumaspekt wird deutlich sichtbar in der Abgrenzungsfunktion zwischen dem diesseitig wahrgenommenen und dem jenseitig transzendenten, nur erahnten Raum. Dorsch (1963, S. 280) weist darauf hin, dass in der idealistischen Philosophie "der Raum eine subjektive Anschauungsform (ist), die die Erfahrung der Aussenwelt ermöglicht und daher nicht wegdenkbar ist; für die realistische Philosophie ist der Raum eine objektive Erscheinungsform der Wirklichkeit". Für das Raumerlebnis ist es unerheblich, ob es sich beim Begriff des Raumes um eine subjektive Anschauungsform oder eine objektive Erscheinungsform handelt. Die Evidenz des subjektiven Erlebens bleibt so oder so. Der Raum - und darauf macht Lurker (1983, S. 559) aufmerksam - war "für den Menschen der Frühzeit ... eine mehr oder weniger geordnete Vielheit örtlicher Richtungen, von denen jede mit gefühlsbetonten Empfindungen (im Zusammenhang mit Sonnenauf- und -untergang, meteorologischen Erscheinungen usw.) verbunden war". Lurker macht auch auf den Symbolgehalt der verschiedenen Raumkategorien des Oben - unten, des Vorne - hinten, des Rechts - links, des Innen - aussen aufmerksam. Beim Lesen dieser Gegensatzpaare werden in uns unwillkürlich gewisse positive oder negative Wertungen wirksam. Diese Raumsymbolik wird z.B. in der deutenden Auswertung der sog. projektiven Zeichnungstests wie z.B. des Baumtests verwendet. Lurker (1984, S. 559) sagt: "Alle vom Menschen ausgehende Raumgestaltung lässt sich morphologisch auf drei Grundformen und Grundsymbole zurückführen: das in gewissem Sinne dem Punkt entsprechende Mal, der in den Raum ausgreifende Weg und das dreidimensionale Bauwerk". Lurker (ebenda, S. 559) führt weiter aus, dass "das nach allen Seiten blickende festverwurzelte Mal" (Obelisk, Weltsäule) kosmische Bedeutung habe und zugleich Gedächtnisstätte sei oder auch als Zeichen der Macht und des Rechts gelte (Säule, Turm). Der Weg wird als Symbol des Sonnen-, des Zeiten- und des Lebenslaufes gedeutet und das hausartige Bauwerk als Ab-

grenzung von Innen und Aussen. Der Kultbau (z.B. altmesopotamische Stufenpyramiden, gotische Dome, Barokkirchen) weist über sich hinaus und hat transzendenten Verweischarakter. Uebertragen wir diese drei Grundformen der Raumsymbolik - Mal, Weg und Bau - auf unser Perspektiven-Horizontmodell, so wird folgendes deutlich: Der Mensch mit seinem Standort und Standpunkt als Mittelpunkt seiner betrachteten Welt zeigt sich als "Mal", dem von seiner Sinnausrichtung her auch transzendente Bedeutung zugemessen werden darf. Die Perspektive und die Verweisung wären als "Weg" anzusprechen und die abschliessenden Horizonthalbkugeln können als "Bauwerk" mit transzendentelem Verweischarakter verstanden werden. Unser Raumerleben wird durch die Raumgestaltung und Raumsymbolik beeinflusst. Wir registrieren nicht einfach einen Raum in seinen messbaren Dimensionen, sondern wir erleben ihn. Der Raum hat einen Anmutungscharakter, der z.B. sehr eindrücklich in der Sakralarchitektur zum Ausdruck kommt: So wirkt eine Basilika mit den beiden Seitenemporen und dem nach innen offenen Dachstuhl ganz anders als ein spätgotischer Dom mit seinen hochaufstrebenden Säulen und den abschliessenden Kreuzrippengewölben. Nochmals anders präsentiert sich eine reich geschmückte Barokkirche mit ihren geschwungenen Formen und den gewölbten Himmelsdurchblicken. Aber auch profane Repräsentationsbauten wirken in ganz bestimmter Art und Weise auf uns. So erlebt man als 'gewöhnlicher Bürger' z.B. ein Gerichts- oder Regierungsgebäude mit den überdimensionierten hohen Hallen und breiten Treppenaufgängen als beängstigend und einschüchternd (vergl. Rimpl, 1980). Der typische 'Schulhausgeruch' weckt bei einem glücklichen und erfolgreichen Lehrer positive Empfindungen, während bei einem ehemaligen geplagten Schüler und jetzigen Vater vielleicht alle die negativen und frustrierenden - vielleicht auch verdrängten - Schulerlebnisse mit einem Schlag wieder wach werden.

Der Begriff des Raumes impliziert ganz allgemein etwas Abschliessendes und Einschliessendes. Auch der wahrgenommene Raum, in dem sich das Perspektiven- und Verweisungsgeschehen abspielt und das am Seinshorizont als 'Raumgrenze' endet, ist begrenzend, einengend und endlich. Diese Begrenztheit kann ebenso beängstigend wirken wie die vermeintliche Grenzenlosigkeit. Im Erleben des Raumes sind immer auch mehr oder weniger stark die beiden Mysterien des Faszinierenden und des Erschreckenden enthalten. Das Raumerlebnis geht weit über die durch Messen erfassbare Dimension hinaus. Die Qualitäten des 'seelischen' oder 'wesenhaften' Raumes werden auch spürbar im Erleben von Nähe und Distanz in der persönlichen Begegnung, als personale Ich-Du-Begegnung und als distanzierte Ich-Es-Erfahrung der Umwelt (nach Buber, 1979, S. 12).

2.4. INHALTLICHE ASPEKTE DER GRUNDHORIZONTE

Innerhalb der Grundhorizonte gilt es zu unterscheiden zwischen dem vorgegebenen Grundhorizont der Sprache und den gewählten Grundhorizonten des Menschenbildes und des Paradigmas, die als 'Voraus-Setzungen' zu verstehen sind. 'Vorgegeben' in bezug auf die Sprache heisst in unserem Fall nicht absolut gesetzt und unveränderbar, sondern die Sprache als vorgegebener Grundhorizont wird als etwas kultur- und traditionsgemäss Vorhandenes und in diesem Sinne Vorgegebenes verstanden. Der Mensch wächst in seiner Entwicklung in die ihn umgebene Sprache und somit auch in die kulturelle Umwelt hinein. Die Sprache hat daher eine perspektivierende Wirkung in der menschlichen Entwicklung, die uns noch beschäftigen wird (s. Abschnitt 2.4.1.). In der Aussage von Uslars (1982), dass die Sprache die *via regia* zum Bewusstsein sei, wird der zentrale Stellenwert der Sprache in unserem menschlichen Dasein angesprochen.

2.4.1. Die Sprache als vorgegebener Grundhorizont

Es mag vielleicht erstaunen, dass die Sprache als v o r g e - g e b e n e r Grundhorizont bezeichnet wurde. Ausgerechnet dieses facettenreiche und flexible Instrument, das uns befähigt, die formulierten Gedanken in vielfältigster Weise anderen mitzuteilen, soll als etwas Gegebenes und Festes verstanden werden. Nichts ist doch so vielfältig und beweglich, wie der sprachliche Ausdruck. Der sog. "Gesunde Menschenverstand" oder die "natürliche Logik" wie Whorf (1974, S. 7) dies nennt, versteht das Sprechen in der oben geschilderten Weise, nämlich als einen vom Denken unabhängigen Vorgang: Es ist ein "beiläufiger Vorgang, der ausschliesslich mit der Weitergabe, aber nichts mit der Formulierung von Gedanken zu tun habe" (Whorf, 1974, S. 7). Das Formulieren von Gedanken ist - im Verständnis der natürlichen Logik - abhängig von den Gesetzen der Vernunft, nicht aber von den Strukturen der Sprache. Die im Wesentlichen unsprachlich formulierten Gedanken müssen demzufolge nur noch sprachlich ausgedrückt werden. Die folgenden linguistischen Überlegungen, bei denen Whorfs "Sprache, Denken, Wirklichkeit" (1974) als Grundlage dient, weisen aber in eine andere Richtung.

2.4.1.1. Drei linguistische Grundaussagen

Whorf macht zwei linguistische Grundaussagen, die unsererseits durch eine dritte ergänzt werden:

1. Die oben geschilderte natürliche Logik übersieht, "dass die Sprachphänomene für den Sprechenden weithin einen Hintergrundcharakter haben" (ebenda, S. 10). Sie sind dadurch der bewussten und kritischen Kontrolle weitgehend entzogen. Wir brauchen die Sprache als Kommunikationsvehikel, als Verständigungsinstrument, ohne uns über deren Struktur und Funktion Gedanken zu machen. Eine sprachliche Verständigung

zwischen zwei Menschen kann nur stattfinden, wenn beide im Besitze des "erstaunlich komplizierten Systems linguistischer Strukturen und Klassifikationen" sind (nach Whorf, 1974, S. 10). Und dieser Besitz der gemeinsamen Sprache ist für beide im Normalfall unbewusster Hintergrund.

2. "Die natürliche Logik verwechselt die Uebereinstimmung über einen Gegenstand, die mit Hilfe einer Sprache erreicht wird, mit dem Wissen um den linguistischen Prozess, durch den diese Uebereinstimmung zustande kommt" (ebenda, S. 10). Ein linguistisches System oder die Grammatik und Syntax ist nicht nur ein reproduktives Vehikel zum Ausdrücken von sog. vorsprachlich formulierten Gedanken, sondern bereits deren Formulierung ist sprachabhängig. Das linguistische System ist "Schema und Anleitung für die geistige Aktivität des Individuums, für die Analyse seiner Eindrücke und für die Synthese dessen, was ihm an Vorstellung zur Verfügung steht" (ebenda, S. 12). Kurz formuliert heisst das: Das menschliche Denken geschieht nicht sprachunabhängig, sondern ist beeinflusst vom jeweiligen linguistischen System, dem der betreffende Mensch zugehörig ist: "Wir gliedern die Natur an Linien auf, die uns durch unsere Muttersprache vorgegeben sind" sagt Whorf (ebenda, S. 12).

Die beiden Grundaussagen werden unsererseits durch eine weitere ergänzt:

3. Die Linguistik befindet sich in der wenig beneidenswerten Lage, dass der Untersuchungs g e g e n s t a n d mit dem Untersuchungs- und Beschreibungs i n s t r u m e n t identisch ist, denn beide Male handelt es sich um die Sprache. Die Sprache als Untersuchungsgegenstand wird mittels sprachlich vorgeformter Denkstrukturen untersucht und beschrieben. Und damit stehen wir vor der gleichen Problematik, die wir

bereits zu Beginn hinsichtlich der Perspektive angesprochen haben (s. Einleitung). Aussagen werden im allgemeinen sprachlich formuliert, mit Ausnahme von bildlich oder formelhaft festgehaltenen Ergebnissen. Die Linguistik macht aber sprachliche Aussagen über die Sprache oder anders formuliert: Die Linguistik macht Aussagen über die Aussagen. Ein Standortwechsel auf eine Metaebene i.S. 'eines b e w u s s t e n Sprechens über Sprache' bietet sich als Ausweg aus dieser Situation an (= Perspektivenwechsel).

Auf den beiden ersten Grundaussagen baute Whorf seine "kontrastive Linguistik" auf, die zum Ziele hat, "die hervorstechendsten Unterschiede zwischen den Sprachen - in Grammatik, in der Logik und in der allgemeinen Erfahrungsanalyse" zu verfolgen (ebenda, S. 40). Whorf vergleicht denn auch in seinen Untersuchungen die Sprachstruktur des sog. Durchschnittseuropäischen (= SAE = Standard Average European) hauptsächlich mit derjenigen der Hopi-Indianer-Sprache und weist nach, dass die Sprachstrukturen das Denken und demzufolge auch den Charakter des Sprachhorizontes stark beeinflussen. Im folgenden werden einige Charakteristika unserer Sprache aufgezeigt.

2.4.1.2. Das Statik-Dynamik-Prinzip

Wir versuchen die Wirklichkeit sprachlich zu fassen, indem wir u.a. eine bipolare Aufteilung der Natur vornehmen, was sich auf der Wortebene als Aufteilung in Substantiv und Verb zeigt. Das Substantiv (Lat. Substantivum = Das ((für sich) Bestehende) verkörpert dabei den mehr statischen Aspekt. Innerhalb der Wortkategorie des Substantivs unterscheiden wir die Konkreta und die Abstrakta. Heuer (1960, S. 23) schreibt dazu: "Unter Abstrakta ... sind Substantive zu verstehen, die bloss Gedachtes, Vorgestelltes und Empfundenes gegenständlich machen".

Wir treffen in diesem Zusammenhang auf das Phänomen der Verdinglichung, die uns noch beschäftigen wird. Die ursprüngliche Bedeutung des Begriffs "Verb" war einfach "Wort". Für uns soll dies ein Hinweis darauf sein, dass dem Verb früher offenbar einen höheren Stellenwert zugemessen wurde als in der heutigen Zeit der Substantivierung (die auch in dieser Arbeit festzustellen ist). Das Verb wird im Deutschen auch Tätigkeitswort, Tatwort oder Tunwort genannt. Klages (1959, S. 195 ff.) schlägt sehr zu recht den Begriff des "Vorgangwortes" anstelle des Verbs vor. Alle diese Bezeichnungen aber machen deutlich, dass das dynamische Element benannt wird. Die ebenfalls gebräuchliche Bezeichnung "Zeitwort" weist auf den Zeitaspekt und unseren Umgang mit der Zeit hin, denn an der Form des Verbs lässt sich die Geschehniszeit ablesen: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft.

In unserer Sprachstruktur wird im allgemeinen das dynamische Moment mittels eines Verbs und das statische Moment mittels eines Substantivs ausgedrückt. Diese bipolare Aufteilung ist aber keine Naturgegebenheit, sondern eine Eigenart unserer Sprache. Zudem gilt es zu beachten, dass diese Aufteilung nur vordergründig stimmt, so etwa beim Wortpaar "Haus - zusammenstürzen" oder "Mensch - rennen". Fraglich wird diese dichotome Aufteilung bereits bei folgenden Substantiven "Blitz", "Funke", "Donner", die eigentlich dem dynamischen Bereich zuzuordnen wären oder bei den Verben 'beharren', 'dauern', 'stehen', die einen Zustand ausdrücken. Auf der syntaktischen Ebene unterscheiden wir im einfachen Satz das Subjekt oder den Satzgegenstand und das Prädikat oder die Satzaussage. Der einfache Satz, z.B. 'Der Hund bellt' teilt sich auf in das Subjekt 'der Hund' und in das Prädikat 'bellt'. Anders formuliert: Das Geschehen, dass ein Hund bellt, wird sprachlich dichotom aufgeteilt in einen Täter (= Hund) und in eine Tätigkeit (= bellt).

Lässt sich bei einem Ereignis der Täter (= das sprachliche Subjekt) nicht feststellen, so werden - um unserer Sprachstruktur zu genügen - "fiktive Täterwesen" geschaffen. So formulieren wir bei Naturereignissen nicht einfach "regnen", "blitzen" oder "donnern", sondern wir sagen "e s regnet", "e s blitzt", "e s donnert". Wir setzen ein fiktives Täterwesen in Form des Wortes "es" ein, weil ohne dieses Subjekt der Satz, bzw. die Aussage nicht 'richtig' wäre, d.h. nicht den syntaktischen Regeln entspräche. "Wir lesen dauernd fiktive Täterwesen in die Natur hinein, nur weil unsere Verben Substantive vor sich haben müssen". (Whorf, 1976, S. 44)

Klages (1959, S. 375 f) setzt sich ebenfalls mit diesem "es" auseinander, und er sagt, dass es "wesentlich ist für uns, dass es hinzugedacht wird, um ein Geschehen zu kennzeichnen, im Verhältnis zu dem das Ich der es erleidende oder hinnehmende Teil ist. Läge im ursprünglichen Es nicht eine vom Ich unabhängige Macht, so wäre nicht einzusehen, warum statt 'es regnet und weht' nicht 'regnen und wehen' gesagt würde". Klages weist im weiteren darauf hin, dass der alleinstehende Infinitiv Aufforderungscharakter hat und nur "Aussagegegenstand, niemals ein Satz" ist (ebenda, S. 375). Sehr eindrücklich schildert Renner (1976) dieses 'Es' als numinoses Täterwesen im magischen Erleben der Urner Bergbauern, wie dies uns in den Sagen überliefert ist. Dieses Es wird als Numinosum verstanden und zwar mit den beiden bekannten Aspekten des mysterium tremendum und fascinosum (vergl. Otto, 1971). Die letztliche Nichtfassbarkeit wird in der Umschreibung durch Renner (1976, S. 148) deutlich: "Es ist an sich eine Summe, eine Summe der Eigenschaften, die an keinem festen Kern zur Ruhe kommen, ferner eine Summe der Wirkungen und, um den Widerspruch voll zu machen, zugleich Ort und Zeit". Als Ort wird z.B. "der Berg" und als Zeit z.B. "z altä Tagä", "z Fronfastä", "z Advänt" genannt (ebenda, S. 149). Und weiter unten schreibt Renner (ebenda, S. 149):

"Im Es staut sich alles Unsichere, Unerfasste und Unfassbare, das wir an den magischen Begriffen erfuhren". Diese Formulierungen machen u.E. deutlich, wie ungeeignet unsere Sprachstruktur (oder nach Whorf das linguistische System) ist, um solche nicht quantifizierbaren Geschehnisse adäquat darzustellen. Unsere Sprache ist stark 'besitzorientiert', d.h. sehr auf das 'Haben' und weniger auf das 'Sein' ausgerichtet (vergl. Fromm, 1979 und Stähelin, 1969)

2.4.1.3. Die Form-plus-Substanz-Dichotomie

Neben der bereits erwähnten Täter-Tätigkeit-Dichotomie zeigt sich als weiteres Charakteristikum unserer Sprache die "Form-plus-Substanz-Dichotomie" (Whorf, 1974, S. 93). Dieser Autor (ebenda, S. 88) schreibt: "Er (d.h. der SAE-Mikrokosmos, Anmerkung von H.O.) neigt offenbar dazu, das Seiende durch die Brille einer binomischen Formel zu sehen, die jedes Seiende als die Verknüpfung eines formlosen räumlichen Kontinuums mit einer räumlichen Form ausdrückt. Dabei verhält sich das formlose Kontinuum zu der Form, wie der Inhalt eines Behälters zu dessen innerer Wandung". Dieses Erfassungs- und Begriffsschema wird aber nicht nur bei konkret wahrnehmbaren Erscheinungen angewendet, wie z.B.: "Katze und gefleckt = gefleckte Katze", sondern auch bei abstrakten Aussagen, wie z.B.: "Freundschaft und eng = enge Freundschaft". Und damit stehen wir erneut beim Problem der Verdinglichung, das im folgenden Abschnitt diskutiert werden soll.

2.4.1.4. Die Hypostasierung

Unter Hypostasierung oder Verdinglichung wird nach Leisi (zit. nach Weidmann, 1979, S. 22) "die Neigung der Sprachgemeinschaften" verstanden, "jede Erscheinung irgendwelcher Art, sofern sie durch e i n Wort bezeichnet werden kann, zu verge-

gegenständlichen" und mit einer selbständigen, von anderen Erscheinungen losgelösten Existenz zu begaben, sie also zur akzidenzlosen Substanz zu erheben". (Akzidens = das Zufällige, was einer Sache nicht wesentlich zukommt, nach Duden, 1967, S. 118). Bei der Hypostasierung spielt einerseits das Dynamik-Statik-Prinzip und andererseits die Form-Substanz-Dichotomie eine Rolle. Die Verdinglichung wird mittels eines Substantivs vollzogen, das - wie wir gesehen haben - grundsätzlich eher statischen Charakter hat. Zum anderen werden durch das Hinzufügen einer "Form" die Stoff- und Materialbegriffe handhabbar gemacht. So spricht man nicht mehr nur von Sand, Wasser oder Mehl, sondern von einem Haufen Sand, einem Glas Wasser und einem Sack Mehl. Diese 'Formgebung' ist an sich noch keine Hypostasierung, da es sich um Konkreta handelt, aber der Mechanismus wird damit aufgezeigt. Die eigentliche Hypostasierung kann ja nur bei Abstrakta geschehen. Dingliches kann nicht verdinglicht werden, sondern nur Abstraktes. Die Hypostasierung beginnt mit der Substantivierung. Betrachten wir kurz unseren Umgang mit dem Zeitbegriff. 'Warten', 'stauen', 'schlafen' oder jede andere Tätigkeit, die mit dem 'Gefühl des Dauerns' in irgend einer Weise verbunden ist, fassen wir mit dem Begriff 'Zeit'. Interessanterweise besteht kein Verb "zeiten", sondern nur das Substantiv "Zeit". Von diesem Substantiv ist es nur noch ein kleiner logischer Schritt zu den aus dem Zeitkontinuum herausgebrochenen, messbaren und daher handhabbaren 'Zeitstücken', wie etwa 'Zeitdauer', 'Zeitspanne', oder gar 'Zeitpunkt'. Das Abstraktum und Kontinuum 'Zeit' wird so in eine handhabbare Form gebracht und damit verfügbar gemacht.

2.4.1.5. Das "linguistische Relativitätsprinzip"

Ein Beobachter hat - nach Whorf - keine absolute, sondern nur eine relative Freiheit in der Beschreibung der Wirklichkeit.

Die Einschränkung ist - wie wir anhand der beiden Whorfschen Grundaussagen festgestellt haben - sprachlicher Art. Aus dem bisher Gesagten dürfte klar geworden sein, dass die Sprachstruktur perspektivierenden Einfluss nicht nur auf die Ausdrucksweise, sondern auch auf die Denkweise hat. Das linguistische Relativitätsprinzip nach Whorf (1974, S. 20) - die sog. Sapir-Whorf-Hypothese - besagt denn auch: "Menschen, die Sprachen mit sehr verschiedenen Grammatiken benützen, werden durch diese Grammatiken zu typisch verschiedenen Beobachtungen und verschiedenen Bewertungen äusserlich ähnlicher Beobachtungen geführt" oder anders formuliert: ... "dass nicht alle Beobachter durch die gleichen physikalischen Sachverhalte zu einem gleichen Weltbild geführt werden, es sei denn, ihre linguistischen Hintergründe sind ähnlich oder können in irgendeiner Weise auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden (be calibrated)" (1974, S. 12). Whorf fasst mit der Sapir-Whorf-Hypothese das zusammen, was in seinen kontrastiven linguistischen Untersuchungen evident geworden ist, nämlich dass die Sprache eine stark prägende Wirkung nicht nur im Bereich der Kommunikation, sondern auch im Bereich der Wahrnehmung und des Denkens ausübt. Die verschiedenen Sprachen implizieren verschiedene Perspektiven und wirken somit grundlegend verschieden perspektivierend. Damit dürfte klar geworden sein, dass die Sprache zu den gegebenen und nicht zu den frei wählbaren Grundperspektiven gehört. Bei der Verwendung der betreffenden Sprache können wir uns den in der Sprache vorhandenen Strukturierungen und Perspektivierungen nicht entziehen. Unsere Sprache spiegelt u.a. unsere Grundhaltung gegenüber Menschen, Dingen und Erscheinungen wider. Und gerade weil die Sprache perspektivierend wirkt, hat der Gebrauch kritisch und reflektiert zu erfolgen.

2.4.2. Gewählte Grundhorizonte

Im Gegensatz zum vorgegebenen Grundhorizont der Sprache geht es bei den gewählten Grundhorizonten um Setzungen. Beim Menschenbild handelt es sich um eine ganz persönliche, beim Paradigma um eine allgemeine, wissenschaftstheoretisch ausgerichtete Setzung. Die Grundhorizonte liegen innerhalb des raum-zeitlichen Seinshorizonts und interferieren gegenseitig und je mit dem Seinshorizont.

2.4.2.1. Das Bild vom Menschen

Das sog. Bild vom Menschen hängt aufs engste mit dem Weltbild des jeweiligen Autors zusammen. Das Bild vom Menschen oder das Menschenbild wird hier als eine "Voraus-Setzung" verstanden, auf der die Einstellung zum Leben, zur Arbeit, zur Gesellschaft und zur eigenen Existenz basiert. Im Sinne der Perspektiventransparenz muss eine "Voraus-Setzung" als solche bezeichnet werden.

- Ein Bild vom Menschen - nein oder ja?

Die Reflexion über psychologische und pädagogische Arbeit impliziert die Frage nach dem Bild vom Menschen, d.h. nach der Notwendigkeit, der Adäquatheit, nach dem Sinn und Zweck eines Menschenbildes. Zunächst sei festgehalten, dass wir von einem Menschen b i l d und nicht von einem Menschen b e g r i f f sprechen. Der Sprachgebrauch dürfte begleitend sein für den Umgang mit dem damit Gemeinten. Bilder sollen 'ikonisch betrachtet' und nicht nur 'begrifflich gelesen' werden. Ein Menschenbild ist eine Gestalt i.S. der Gestaltpsychologie und dadurch mehr als die Summe aller Teile. Einzelheiten in einem Menschenbild sind immer in der Figur-Grund-Relation zu betrachten. Menschenbilder können wohl aufgeschlüsselt und begrifflich

kategorisiert werden, verlieren aber dadurch ihren ikonischen Charakter. In unserer Betrachtung gehen wir von der Setzung aus, dass wir sowohl in der praktischen Erziehung, wie auch in der Wissenschaft nur sinnvoll arbeiten können, wenn eine bewusste Wert- und Sinnausrichtung vorhanden ist. Danner (1981, S. 108) sagt: "Das Erziehungs- und Bildungsgeschehen muss von der Erziehungswissenschaft immer als 'Sinn'-Geschehen begriffen und als solches behandelt werden." Zur Frage des Menschenbildes sollen zwei Autoren zu Worte kommen: Einerseits Bollnow als Erziehungsphilosoph und andererseits Müller-Wieland als philosophisch ausgerichteter Lehrerbildner.

- Bollnow, ein Verneiner eines aktuellen und geschlossenen Menschenbildes

Der Erziehungsphilosoph Bollnow nimmt nur theoretisch zur Frage eines Menschenbildes Stellung. Er akzeptiert wohl ein geschichtliches, d.h. in der Retroperspektive erschlossenes Menschenbild, lehnt aber ein aktuelles, im Erziehungsalltag geltendes Menschenbild sowohl für die Wissenschaft, wie auch für die Praxis als problemadäquat ab. Bollnow wendet sich auch gegen die Erarbeitung eines aktuellen Menschenbildes wenn er schreibt: "Die Suche nach einem zugrunde liegenden Menschenbild ist selber schon eine verhängnisvolle Verkehrung ..." (ebenda, S. 52). Er postuliert im Gegenteil eine grundsätzliche Bildlosigkeit in der Erziehung (1975, S. 52), denn er befürchtet beim Vorhandensein eines Menschenbildes eine Einschränkung der Offenheit für nicht vorhersehbare Ereignisse (i.S. der "unstetigen Ereignisse") in der praktischen und theoretischen pädagogischen Arbeit (1977, S. 18). Bollnow (1975, S. 51) lehnt zudem ein "geschlossenes Bild vom Menschen" ab (1975, S. 51) und sagt übrigens zu Recht, dass weder eine philosophische, noch eine pädagogische Anthropologie imstande sei, ein geschlossenes Menschenbild zu liefern. Was eine

Anthropologie liefern könne, seien "immer nur einzelne Aspekte (lies Perspektiven, Anmerkung von H.O.), sich von bestimmten Gesichtspunkten ergebende anthropologische Zusammenhänge" (Bollnow, 1985, S. 51). Hinsichtlich des geschichtlichen Menschenbildes meint Bollnow, "dass man (bei Dichtern, Denkern, und Erziehern, Anmerkung von H.O.) wohl im rückschauenden Blick ein solches Bild vom Menschen feststellen könnte, dass dieses aber den Betreffenden selber gar nicht bewusst gewesen sei, sondern nur unbewusst, gleichsam vom Rücken her das Schaffen geleitet habe" (ebenda, S. 52). Er fährt fort: " So mag auch eine spätere Geschichtsschreibung in den Arbeiten unserer Zeit ein solches implizites Menschenbild finden. Aber das darf uns heute nicht bekümmern: denn jede Orientierung an einem solchen Bild würde uns die Offenheit der zu immer neuen Erfahrungen bereiten, immer neu ins Unbekannte vordringenden Arbeit, kurz würde uns die Wissenschaftlichkeit unserer Arbeit verstellen, die an das unaufhebbare Zirkelverhältnis von Wesensbestimmung und Einzelerfahrung gebunden ist" (ebenda, S. 52). Bei diesen Ueberlegungen zum historischen Menschenbild geht Bollnows offensichtlich von der u.E. nicht erwiesenen Annahme aus, dass es sich bei dem von den Dichtern und Denkern implizierten Menschenbild um ein "nicht bewusstes" handle, das erst im Nachhinein durch eine "nachträgliche Ideologiekritik" (vergl. Haeberlin, 1980, S. 11) erschlossen werden könne. Ferner gilt es im Zusammenhang mit der Aussage über das unaufhebbare Zirkelverhältnis von Wesensbestimmung und Einzelerfahrung die Frage nach dem von Bollnow postulierten grundsätzlichen Verzicht auf ein aktuelles Menschenbild zu stellen. Bollnows Begriff der Wesensbestimmung - der doch nur teleologisch sinnvoll verstanden werden kann - kommt u.E. sehr in die Nähe eines impliziten Menschenbildes. Bollnows erziehungsphilosophische Feststellungen bewegen sich auf einer hohen theoretischen Abstraktionsstufe, so dass es nicht möglich ist, daraus unmittelbar konkrete Erziehungshinweise abzuleiten. Diese Praxisabstinenz wird von

Bollnow auch explizit formuliert, denn er hält fest, dass die Verarbeitung von neuen anthropologischen Erkenntnissen, die z.T. in spannungsreiche Erziehungsforderungen ausmünden können, vom Erzieher selber in der konkreten Erziehungssituation geleistet werden müsse. Die Abgrenzung der verschiedenen Forderungen i.S. von Erziehungsaufgaben "kann allerdings die pädagogische Theorie nicht mehr lehren. Das ergibt sich erst in der konkreten Entscheidung des einzelnen Erziehers" (Bollnow, 1975, S. 52). Damit grenzt sich Bollnow mit aller Deutlichkeit gegen den Erziehungsalltag ab. Wie sieht dieser aber aus? Der Erzieher muss in einer Erziehungssituation, die immer eine kritische Entscheidungssituation ist, pädagogisch handeln. Er muss Entscheidungen treffen und tut dies entweder nach mehr oder weniger vordergründigen, rational fassbaren oder nach hintergründigen, wenig oder nicht bewussten und mehr 'gefühlsmässigen' Kriterien. Und beide Arten von Kriterien stehen in engem Zusammenhang mit den pädagogischen Meinungen und Zielvorstellungen des Erziehers, die im Begriff des Menschenbildes zusammengefasst werden können. Wir gehen mit Bollnow einig, dass ein geschlossenes Menschenbild abzulehnen ist, weil es sich dabei um etwas Einengendes, Starres, Korsetthaftes, letztlich der Entwicklung Entgegenstehendes handelt. Bollnow spricht aber von einer "grundsätzlichen Bildlosigkeit in bezug auf den Menschen im Bereich der Wissenschaft und in der praktischen Erziehung" (1975, S. 52). Die Bildlosigkeit impliziert sicherlich Offenheit, die durch ein geschlossenes starres Menschenbild verbaut würde, aber auch Verunsicherung, die bis zur Orientierungslosigkeit führen kann. Es müsste möglich sein, ein flexibles, wandlungsfähiges, ein offenes Menschenbild zu entwerfen, das in der konkreten Erziehungssituation und in grundsätzlichen Ueberlegungen einerseits - ohne Starrheit - Halt und Ausrichtung bietet und andererseits eine Flexibilität aufweist, ohne in eine Richtungslosigkeit abzugleiten.

- Müller-Wieland, ein Bejager eines inneren Bildes vom Menschen

"Menschenbildung ist nicht möglich, ohne ein inneres Bild des Menschen" stellt Müller-Wieland apodiktisch fest (1964, S. 17) und nimmt damit die Gegenposition zu Bollnow ein. Für Müller-Wieland steht die Notwendigkeit eines Menschenbildes ohne jeden Zweifel fest. Er stellt die Frage weder nach der Zulässigkeit, noch nach der Angemessenheit eines Menschenbildes. Das Menschenbild, das Müller-Wieland entwirft, hat mit Transparenz und Durchblick zu tun und zwar mit einem "Durchblick auf Wesentliches im Menschen": "Das Menschenbild lässt sich nicht hinmalen wie ein Bildnis, das wir betrachten können. Das Bildnis ist immer nur Durchblick auf Wesentliches dieses Menschen. Das Menschenbild aber ist das lebendige Bewusstsein dieses Wesentlichen selbst". (1961, S. 81). Nach Müller-Wieland ist das Menschenbild der Ausdruck eines namenlosen inneren Anspruchs "aus dem heraus der einzelne Mensch den Menschen sucht, aus dem heraus er in der Auseinandersetzung mit der ganzen Welt und mit dem Menschen sich selber sucht" (ebenda, S. 81). Hier wird das Menschenbild als etwas Zielgerichtetes, Dynamisches, Kommunikatives und Wandelbares verstanden. Nun gilt es zu beachten, dass dieses Menschenbild "als das lebendige Bewusstsein dieses Wesentlichen" nicht das Wesentliche selbst ist, sondern gewissermassen die bewusste Projektion dieses Wesentlichen. Ein so verstandenes Menschenbild hat Verweischarakter, ist transparent und ermöglicht dadurch einen Durchblick auf das erahnte Wesen des betreffenden Menschen, verstanden als "das Durchscheinende - auch im Sinne des durchscheinenden geistigen Prinzips" (Dorsch, 1963, S. 63: diaphainon = durchscheinend). Aus diesem Grunde kann es sich bei dieser Art von Menschenbild nicht um etwas Festgefügtes, Starres, Unveränderliches handeln, sondern um ein skizzenhaft angelegtes, fragmentarisches, perspektivenabhängiges und veränderbares Bild, das immer nur als Hinweis auf das sich wandelnde Wesen zu verstehen ist. Ein

solch skizzenhaft angelegtes Bild darf nicht nur kognitiv-begrifflich, sondern muss auch ikonisch-ganzheitlich verstanden werden. Nur so kann durchblickartig das Wesentliche gesehen oder auch nur erahnt werden. Saint Exupéry (1950, S. 49) lässt den Fuchs zum kleinen Prinzen sagen: "Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar". Das Menschenbild bei Müller-Wieland weist eine andere Perspektive auf als dasjenige bei Bollnow. Müller-Wieland sieht im Menschenbild eine momentane Manifestation des innersten Kerns der menschlichen Existenz. Bei Bollnow hingegen handelt es sich um etwas starr Vorgegebenes, von dem man eingeengt würde.

Aus der anthropologischen Reflexion heraus bejahen wir die Funktion eines positiven Leitbildes i.S. eines Menschenbildes. Frankl (1984, S. 50) spricht in diesem Zusammenhang vom "gemeinten Menschen": "Wer vielmehr nicht von der ersten Stunde an und wer nicht auch in der kritischen Phase immer und unbeeinträchtigt das Positive, das Ganze und Heile, den 'gemeinten Menschen' und seine geheime Gestalt im Auge hat und innerlich anspricht, der versäumt den entscheidenden Ansatz jedweder Menschenführung und -behandlung". Was Frankl hier im Hinblick auf die Therapie aussagt, hat auch Gültigkeit für die erzieherische, beraterische und diagnostische Tätigkeit. Damit haben wir unsere positive Stellungnahme zu einem offenen, flexiblen Menschenbild klargelegt. Das Menschenbild hat u.E. eine Doppelfunktion: Einmal ist es Leitbild i.S. von Frankls "gemeintem Menschen", i.S. der Weg- und Zielausrichtung, und zum anderen bietet es eine Hilfe zur Standortbestimmung im Hier-und-Jetzt. Dabei muss man sich klar werden, wo man bezüglich des eigenen Menschenbildes steht. Buber (1953, S. 51) weist darauf hin, "dass um irgendwo hinzugelangen, es nicht genügt, auf etwas z u zugehen, sondern dass man auch von etwas a u s gehen muss". Es gilt, das eigene Menschenbild als

momentaner Standpunkt und Zielausrichtung bewusst wahrzunehmen und zum anderen den Weg dorthin abzustecken. Der Weg, der vom gegenwärtigen Standort aus Richtung Ziel (= Menschenbild) geht, heisst Erziehung, zuerst 'passiv erdulnd' und später aktiv als Selbsterziehung. Erziehung ist nach Haeberlin (1980, S. 10) "jener Prozess, durch welchen sich ein Mensch von einem aktuellen unfertigen Zustand zu einem von Erziehungsverantwortlichen als aufgegebenen Zustand fortentwickeln soll, dabei wird angenommen, dass dieser aufgegebene Zustand des Menschen einen höheren Lebenssinn hat als ein anderer Zustand." Diese lebenslange Aufgabe der Selbst- und Fremderziehung gehört mit zur Dynamik eines Menschenbildes.

- Ein implizites oder explizites Bild vom Menschen?

Es wurde bereits erwähnt, dass man sich im Erziehungsalltag bewusst oder unbewusst an sog. Menschenbildern orientiert. Wir sehen solche Orientierungshilfen und Perspektiven als einen unabdingbaren Bestandteil unserer Arbeit an. So 'greift' z.B. der eine Erzieher bei einem trotzbenden Kinde 'durch', aus der Ueberzeugung heraus, dass 'der Wille gebrochen werden müsse'. Ein anderer Erzieher wird das Kind 'aus Angst vor Frustrationen' gewähren lassen und ein dritter wird sich Überlegen, wie er dem Kinde nach dem Abklingen des Trotzanfalls am besten begegnen könnte, damit das Kind möglichst gut wieder in die Gemeinschaft eingegliedert werden kann. Der erste Erzieher dürfte der Unterordnung die Priorität einräumen, während der zweite vielleicht eine sog. 'repressionsfreie Erziehung' vor Augen hat. Der dritte versucht offenbar einen gangbaren Weg zwischen den beiden Polen der Personalisation (= persönliche Entwicklung) und der Sozialisation (= Hineinwachsen in die Sozietät) zu gehen. Diese eben erfolgten Interpretationen der drei Erziehungshaltungen sind doch nichts anderes als Rückschlüsse vom Erziehungsverhalten auf mögliche erzieherische Leit- oder Menschenbilder i.S. einer Ideologie-

hinterfragung oder "nachträglichen Ideologiekritik" (vergl. Haeberlin, 1980, S. 11).

An dieser Stelle muss die Frage explizit gestellt werden, ob es sinnvoll ist, nur "nachträgliche Ideologiekritik" zu betreiben oder ob der Sache nicht mehr gedient wäre, wenn von Anfang an eine Ideologie- oder Werttransparenz vorhanden wäre. Dieser Schritt zur expliziten Ideologie- und Werttransparenz sollte u.E. unbedingt getan werden. Das Menschenbild als Ideologie- und Wertfundament sollte als solches dargestellt werden, und dies nicht nur für die erzieherische und beraterrische, sondern auch für die wissenschaftliche Tätigkeit. Die oft mühsame und zeitraubende nachträgliche Ideologie- und Wertkritik müsste durch eine vorgängige Aussage bezüglich der anthropologischen Grundlagen - verstanden als explizite Ideologie- und Wertdeklaration - ersetzt werden. Haeberlin (1980, S. 8 f.) meint dazu: "Wissenschaften vom Menschen dürfen und müssen anthropologische Grundentscheidungen treffen". Thimm (1987, S. 177) spricht von einer "normativen Legitimation". Eine solche Haltung distanziert sich von der in der Wissenschaftslehre des kritischen Realismus postulierten Wertfreiheit. Die 'Wertabstinenz' wird ersetzt durch ein 'Wertbekenntnis' i.S. der Perspektiven- und Horizonttransparenz. Die bewusst gewählte Formulierung der Wertdeklaration und des Wertbekenntnisses macht deutlich, dass die Ideologie- und die Wertdarlegungen nicht mehr auf dem Boden der wissenschaftlichen Ueberprüfbarkeit liegen, sondern als Setzungen, als "Vor-aus-Setzungen" (Haeberlin, 1980) zu verstehen sind. Es ginge darum, die sog. Wertfreiheit oder Wertneutralität durch ein neues, kritisch-reflektiertes anthropologisches Wertbewusstsein zu ersetzen. Eine normative Wert-Setzung muss aber als solche klar erkennbar sein, damit man sie eindeutig von den deskriptiven Aussagen unterscheiden kann. Haeberlin (1980)

stellt in diesem Zusammenhang zwei metatheoretische Vorschriften zur Realisierung dieser Normentransparenz auf: "- zum einen durch die bereits genannte Vorschrift, normative Sätze gegenüber deskriptiven Sätzen syntaktisch zu kennzeichnen (wobei normative Sätze Bestandteile von heilpädagogischen Theorien sein dürften bzw. sollen), - zum anderen durch die Vorschrift, die Grundwerte explizit zu machen, welche hinter einzelnen normativen Sätzen stehen". Beachtet man diese vorgeschlagenen metatheoretischen Vorschriften, so ist "jenes Fundament an Ueberzeugungen und Glaubensbekenntnissen (für uns das Menschenbild, Anmerkung von H.O.) freigelegt, auf dem er (Wissenschaftler oder Praktiker, Anmerkung von H.O.) seine Theorie aufbaut" (ebenda, S. 11). Damit wird der Horizont erkennbar, aus dem heraus der Betreffende sein Denken und Handeln steuert. Da diese normativen Voraussetzungen ausserhalb der wissenschaftlichen Diskussion stehen, bleibt nach deren Kenntnisnahme nur die Entscheidung der Akzeptierung oder Ablehnung und dies im Gegensatz zu den wissenschaftlichen Aussagen, die mit wissenschaftlichen Mitteln überprüft werden können.

Die im Titel gestellte Frage nach einem impliziten oder expliziten Bild des Menschen lässt sich nun aus unserer Sicht wie folgt beantworten:

1. Die Erziehung und die Wissenschaft kommen nicht ohne Menschenbilder - als Hilfe für die Standortbestimmung und Zielausrichtung - aus.
2. Menschenbilder sollen als solche explizit dargelegt werden.
3. Anstelle einer vordergründigen und scheinbaren Wert- und Normenfreiheit soll ein Wertbekenntnis, ausformuliert in einem sog. Menschenbild, treten.
4. Menschenbilder sind "Voraus-Setzungen" und entziehen sich dadurch der wissenschaftlichen Beweisführung. Sie können nur entweder akzeptiert oder abgelehnt werden.

5. Um diese Menschenbilder als normative Voraussetzungen zu kennzeichnen, bedarf es gewisser Regelungen, die Haeberlin als metatheoretische Vorschriften bezeichnet.
6. Menschenbilder sollen nicht nur begrifflich gelesen, sondern auch ikonisch-ganzheitlich betrachtet werden.

- Ein mögliches Bild vom Menschen

Werden Normentransparenz und Wertdeklaration postuliert, so kann das für die vorliegende Arbeit doch nur heissen, dass der Leser Anspruch darauf hat, die Normensetzungen des Autors i. S. s e i n e s Menschenbildes kennen zu lernen. Unser nachfolgend dargestelltes Menschenbild soll weder aus den Ergebnissen einer "datenverarbeitenden Integrationswissenschaft" (Herzog, 1983), die alle verfügbaren psychologischen und pädagogischen Fakten sammelt, zusammenstellt und auswertet, noch aus den jeweils vorherrschenden Zeitströmungen gesellschaftspolitisch-wirtschaftlicher Notwendigkeiten gewonnen werden. Es kann sich auch nicht darum handeln, verschiedene bekannte Menschenbilder wie etwa der Mensch als "unspezialisiertes, kulturschaffendes Mängelwesen" (Gehlen, 1965, S. 46 ff.) oder als "physiologische Frühgeburt" (Portmann, 1956, S. 49 ff.) oder als "konfliktträchtiges Wesen" (Lückert, o.J.) nachzuzeichnen, sondern es geht darum, die persönliche an der anthropologischen Frage reflektierte Ueberzeugung darzulegen. Das dieser Arbeit zugrundeliegende Menschenbild begreift den Menschen als ein in seiner Existenz sinnorientiert angelegtes Wesen, das seine persönliche Verwirklichung in komplexen Bezügen zu sich selbst, zur dinglichen Umwelt, zur personalen Mitwelt und zur Transzendenz zu realisieren versucht. Es handelt sich um ein dynamisches, d.h. wandlungsfähiges Menschenbild, das zugleich eine momentane und prospektive Funktion hat. Unser Menschenbild bedeutet daher einerseits Orientierungshilfe im Hier-und-Jetzt und zugleich

auch Zielausrichtung hinsichtlich des Dort-und-Dann. Es ist gleichzeitig gegenwartswirksam und antizipatorisch wegweisend. Um das eben skizzierte Menschenbild zu verdeutlichen, werden die dazu gehörenden Schlüsselbegriffe wie Existenz, Sinnorientiertheit, Grundkräfte und persönliche Verwirklichung im folgenden näher erläutert. Die Sinnorientiertheit hat dabei eine zentrale Bedeutung und wird deshalb entsprechend ausführlich dargestellt. Als Teil des Horizonts haben das Menschenbild als Ganzes und die darin enthaltenen Begriffe den Charakter von Heideggerschen Existentialien.

Existenz

Die Existenz wird verstanden als "die Seinsweise des einzelnen konkreten Menschen, die ihn als solchen auszeichnet. Realisiert sich erst in der Kommunikation" (von Sury, 1958, S. 116). Unser Begriff der Existenz als Seinsweise widersetzt sich daher jedwelcher reduktionistischen Tendenz, einerseits inbezug auf die Persönlichkeit, andererseits hinsichtlich der Umwelt-, der Mitwelt-, sowie der Transzendenzbezüge. Der Mensch muss demzufolge ganzheitlich als kognitives, emotionales und soziales Wesen, eingebettet in einen transzendenten Kontext, betrachtet werden, was uns verbietet, den Menschen z.B. auf den Angestellten, das Kind auf den Schüler, den Fremdarbeiter auf die Arbeitskraft oder die Arbeit auf den Erfolg zu reduzieren. Ebenso wenig dürfen sich die Sozialwissenschaften nur mit dem Individuum und der Gruppe beschäftigen, sondern die Fragestellung muss grundsätzlich auch den erziehungs- und gesellschaftspolitischen Bereich umfassen. Wohl müssen und können gewisse Teilbereiche der menschlichen Existenz und deren Erscheinungsbilder einzeln betrachtet und analysiert werden, aber dabei darf der Blick auf das vernetzte Ganze nicht verloren gehen. Im Sinne einer gestaltpsychologischen Figur-Grund-Konstellation muss der Hintergrund immer miteinbezogen

und mitberücksichtigt werden. Werden Einzelergebnisse nicht in einem Gesamtzusammenhang gesehen, so besteht die Gefahr der falschen Gewichtung einzelner Fakten und dadurch der Verzerrung.

Sinnorientiertheit

Die Sinnorientiertheit (Thimm, 1987, spricht von einer "Sinnbedürftigkeit des Menschen") umfasst das aktive Sinn-Suchen und das pathische Sinn-Empfangen, aber auch das Sinn-Geben und das Sinn-Verstehen. Die Sinnorientiertheit 'füllt' das gesamte Beziehungsnetz und versteht sich als eine perspektivisch-existentielle Ausrichtung auf die Sinnfrage. Sinnhaftigkeit bedeutet nach Bühler und Allen (1974, S. 75) "einen besonderen Inhalt der Lebenserfahrung, der das Leben reicher, erfüllter und lebenswerter erscheinen lässt. Ein Leben ohne Sinn wird als wertlos und leer empfunden". Die Setzung einer Sinnorientiertheit lässt sich nach Völker (1980, S. 19) "nur dann aufrechterhalten, wenn wir Werte und Standards ausserhalb des Individuums anerkennen und den Menschen als ein Wesen betrachten, das sein Leben bewusst oder unbewusst auf bestimmte der kulturellen Umwelt entnommene Werte ausrichtet". Dazu nennt er explizit die humanistischen Werte Freiheit, Gerechtigkeit und Menschenwürde und schränkt mit dieser Aussage die ausserindividuelle Sinn- und Wertorientierung auf die kulturelle Umwelt ein. Gegen die damit verbundene Ausklammerung der Transzendenz im Menschenbild wehren wir uns und gehen mit Schaper (1986, S. 39) einig, wenn er schreibt: "Denn wie das Menschenbild verlorengeht, wo das Gottesbild verblasst, so kann kein echtes Verhältnis zum Mitmenschen entstehen, wenn dieses Verhältnis nur von einer politischen Ideologie, von wirtschaftlicher Rücksichtnahme oder von den sittlichen Forderungen einer allgemein humanistischen Würdigung des Menschen geregelt wird". Auch Zulliger (1971,

S. 134 f.), ein psychoanalytisch orientierter Pädagoge, weist auf die letztliche Rückverbundenheit mit der Transzendenz hin: "Wir sind uns bewusst, dass er (d.h. der Mensch, Anmerkung von H.O.) letzten Endes rückverbunden ist mit dem Transzendenten. Damit ist die Stelle bezeichnet, wo er uns immer ein Rätsel und Mysterium bleiben wird, und wo er sich mit keiner Wissenschaft erfassen lässt". Wir verwenden hier den Sinnbegriff analog wie Danner (1981, S. 123 ff.) und zwar in den folgenden zwei Bedeutungen:

1. Geht es um den Sinn in seiner alltäglichen Bedeutung, wie z.B. um den Sinn eines Wortes, einer Massnahme, eines Ereignisses etc., verstanden als 'Einzelsinn' oder 'regionalen Sinn'.
2. Geht es um den Sinn in seiner transzendenten Bedeutung als Lebenssinn oder letzten Sinn, als 'umfassenden Sinn'.

Danner (1981, S. 126) weist darauf hin, dass dieser umfassende Sinn bei Heidegger und Gadamer als Horizont bezeichnet wird. Der Sinnhorizont - in unserem Verständnis als Teil des Seins-horizontes - hat ebenfalls Verweischarakter. Einzelsinn als Perspektive und umfassender Sinn als Sinnhorizont sind dialogisch miteinander verbunden. Mit dem Sinn-Stiften und dem Sinn-Finden stellt der Mensch Sinnbezüge her und baut sich dadurch seine sinnhafte, sinnvolle Welt auf, denn die Struktur des menschlichen Welterlebens ist u.E. sinnorientiert. Im Sinne der postulierten Normen- und Werttransparenz muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass dem Autor der Transzendenzbezug nur im christlich-abendländischen Kulturkreis sinnvoll erscheint. Thimm (1987) sagt in diesem Zusammenhang, dass er (dem Hörer oder Leser) seine eigenen (d.h. des Autors) Wertentscheidungen zumute und auf die Fähigkeit zum Transfer vertraue. In der Tat ist es eine Zustimmung in doppeltem Sinne: Einmal braucht es Mut, sich auf diese Fragen einzulassen und andererseits seine Normen- und Wertvorstellungen deckungslos dazulegen. Frankl

(1984, S. 17) spricht im Zusammenhang mit seiner Existenzanalyse von einem "Willen zum Sinn" und sieht darin "eine Motivation sui generis". Damit meint Frankl dasselbe was wir mit der oben erwähnten Sinnorientiertheit als Existential bezeichnet haben. Der Wille zum Sinn versteht sich als "sein (d.h. des Menschen, Anmerkung von H.O.) Ringen um bestmögliche Sinnerfüllung seines Daseins" (ebenda, S. 70). In seinem Verständnis der Sinnhaftigkeit geht Frankl von der therapeutischen Erfahrung aus, dass der Mensch in der heutigen Zeit sein Dasein sehr oft als sinnentleert oder sinnlos empfindet. Er spricht vom Zeitalter der existentiellen Frustration (ebenda, S. 72), der totalen Inhaltslosigkeit oder letztlichen Sinnlosigkeit, für die er den Begriff der "noogenen Neurose" prägte (ebenda, S. 13). Nach Frankl (1984, S. 13) lässt sich die noogene Neurose nicht auf Komplexe und Konflikte im herkömmlichen Sinne zurückführen, sondern beruht auf Wissenskonflikten, auf Wertkollisionen und auf existentiellen Frustrationen. Im Gegensatz zum instinktgeleiteten Tier, das weiss, was es tun muss und im Gegensatz zum traditionsgeleiteten Menschen, der weiss, was er tun soll, weiss der heutige verunsicherte Mensch oftmals nicht mehr, was er tun will (nach Frankl, 1984, S. 13). Und so mag es nicht verwundern, dass Frankl in seiner Logotherapie (Logos = Sinn) als erstes Ziel die Weckung und Aktivierung des "Willens zum Sinn" und erst danach die Sinnfindung und -erfüllung sieht.

Auch Frankl stösst in seiner Logo-Therapie in den transzendenten Bereich vor, wenn er von einem "Willen zu einem letzten Sinn", einem "Uebersinn" spricht (ebenda, S. 95). Religion ist für Frankl keine Menschheitsneurose wie für Freud, der schreibt "im Moment, da man nach Sinn und Wert des Lebens fragt, ist man krank, denn beides gibt es in objektiver Weise

nicht, man hat nur eingestanden, dass man einen Vorrat von unbefriedigter Libido hat" (zit. nach Frankl, 1984, S. 26). Dem gegenüber sagt Tillich: "Religiös sein heisst, leidenschaftlich die Frage nach dem Sinn unserer Existenz zu stellen", und Wittgenstein formuliert: "An Gott glauben heisst sehen, dass das Leben einen Sinn hat" (beide Zitate nach Frankl, 1984, S. 95). Frankl verweist auf die ursprüngliche Bedeutung des Begriffes Religion, nämlich re-ligio als Rückbindung an eine transzendente Macht, die sich für ihn in einem personalen Gott manifestiert. Buber (1979 a, S. 316) spricht von Gott als einem "Ueberseienden". Diese sprachliche Neuschöpfung macht deutlich, dass Gott in seinem Sein mit menschlichen Denkkategorien nicht zu fassen ist, also eine eigene, das menschliche Dasein übersteigende Dimension hat. Aus dieser Perspektive heraus betrachtet, kann es sich bei Gott auch nicht um eine menschliche Projektion handeln, sondern um ein in einer das menschliche Erfassen übersteigenden Seinskategorie Existierendes, um eine Wirklichkeit, die das Menschliche übersteigt. Noll (1985, S. 243) formuliert dieses "Ueberseiende" wie folgt: "Gott ist eine ganz andere Dimension; die Ewigkeit macht Zeit, Raum, Kausalität zunichte". Und an der Wittgensteinschen Aussage "An Gott glauben heisst sehen, dass das Leben einen Sinn hat" wird deutlich, dass er offensichtlich davon ausgeht, dass wahrnehmbare Sinnzeichen für den Menschen vorhanden sein müssen ("sehen, dass das Leben einen Sinn hat"). Dies lässt den Schluss zu, dass Wittgenstein einen Lebenssinn a priori annimmt, einen Lebenssinn, der schon immer, von jeher da war und nicht erst vom Menschen gestiftet werden muss. Für den gläubigen Christen ist diese Frage des apriorischen Lebenssinnes durch eine in seinem Glauben enthaltene Voraussetzung beantwortet, denn es geht für den Christen um ein von Gott gestiftetes Sinngeschehen. Dieser apriorisch gesetzte Lebenssinn kann als dialogischer Gegenbegriff

zur Sinnorientiertheit des Menschen verstanden werden. Nur wenn ein Lebenssinn a priori vorhanden ist, kann die Setzung der Sinnorientiertheit als Existential einen Sinn haben. Bestände kein von jeher vorhandener Lebenssinn, so wäre die Sinnsuche sinnlos. Nur im Horizont eines von vorne herein gesetzten Lebenssinnes hat die Sinnorientiertheit als Sinn-suchen bzw. Sinn-finden eine zukunftsweisende und vergangenheitsklärende Funktion. In diesem Zusammenhang gilt es folgendes zu bedenken: "'Ob wir eine Uebereinstimmung zwischen unserem Bewusstsein (als einem sinnverlangenden) und dem Sein selbst (als einem dieses Verlangen erfüllenden) annehmen, oder die Unerklärlichkeit, damit auch die Unstimmigkeit unseres Sinnverlangens für eine mögliche letzte Wahrheit halten wollen', das ist eine von jedem Menschen frei zu treffende Entscheidung" (Gollwitzer, zit. nach Thimm, 1987).

Unserer hier vertretenen Auffassung gemäss hat sich der Mensch, aus seiner Sinnorientiertheit heraus um Sinnfindung zu bemühen. Aktive Sinnsuche ist existentiell, sei es als umfassende Suche nach dem Lebenssinn oder als Suche nach dem Sinn eines bestimmten Ereignisses (= Einzelsinn), wobei - wie bereits erwähnt - der Lebenssinn in der Einzelsinnsuche als Horizont wirksam ist.

Sinnsuche impliziert aber nicht zwangsläufig die Sinnfindung. Es besteht keine zwingende Wenn-Dann-Beziehung zwischen dem Suchen und dem Finden. Sinnfindung ist Geschenk, ist Gnade. Mit der Sinnsuche ist die Ungewissheit der Sinnfindung verbunden und daher bedeutet die Sinnsuche ein Wagnis, das primär darin besteht, dass der Mensch zunächst einmal die Sinnfrage bei sich, in seinem Fühlen und Denken zulassen muss. Er muss dieser Problematik Raum geben, muss sich dieser angstauslösenden Auseinandersetzung stellen, den "Anruf vernehmen"

wie Moor (1965, S. 264) es formuliert. Dann muss er nach Moor (1965, S. 264) "den Aufbruch wagen", d.h. den Weg in einer bestimmten Sinn-Richtung unter die Füße nehmen, wobei er nicht sicher ist, ob dies wirklich der richtige Weg sei. Wohl hat er sich die Sache überlegt, eine gewisse Sinnweg-Perspektive geplant, bei der er ein Gefühl der relativen Richtigkeit empfindet, aber eine absolute Sicherheit bezüglich des richtigen Weges gibt es nicht. Dazu gesellt sich eine zweite Unsicherheit: Es ist auch nicht sicher, ob es das richtige Ziel ist, das er zu erreichen sucht. Das Ziel schwebt ihm zwar vor, aber nur umrisshaft. Und trotzdem hat er sich auf den Weg zu begeben. Er hat "den Anruf vernommen" d.h. die Herausforderung zur Sinnsuche zugelassen oder zulassen müssen und hat nun auch "den Aufbruch zu wagen". Hier stellt sich die Frage, ob eine solche Art der Sinnsuche mit unsicherem Weg und nur umrisshaft bekanntem Ziel überhaupt sinnvoll ist. Sollte man sich nicht zuerst Klarheit über das Ziel der Sinnsuche und den einzuschlagenden Weg verschaffen und sich erst dann auf den Weg machen? Moor (1965, S. 261) macht darauf aufmerksam, dass dies eine kurzschlüssige Uebersetzung sei, die unsere existentielle Situation zu wenig berücksichtigt: "Die Erkenntnis des Zieles wäre doch nur dem möglich, der es schon erreicht hätte; dann erst wäre er reif zu solcher Einsicht". Deshalb wird auf dem 'Auf-dem-Wege-Sein' die Priorität eingeräumt. Mit dem Beschreiten des Weges wächst auch die Klarheit über das Ziel. "So ist mir die Frage nach dem Wege zur ersten geworden. Erkenntnis von Sinn und Ziel wird mir soweit zufallen, als ich diesen Weg zu beschreiten vermochte" (Moor, 1965, S. 262). Diesen Gedanken formuliert Thimm (1987) folgendermassen: "..... dass ich - für den anderen erfahrbar - mich auf die Suche nach einer Antwort auf die Frage nach dem Sinn meines Lebens begeben muss". Und zu einem solchen suchenden Vorwärtsgen, das oftmals nur ein un-

sicheres Vorantasten ist, braucht es Mut, Mut zum ungewissen 'Auf-dem-Wege-sein'. Die Annahme, bei diesem Weg handle es sich - bildlich gesprochen - um eine breite,ebene,gerade Strasse, ist sicher falsch. Vielmehr dürfte das Bild eines Labyrinthweges diese Problematik adäquater veranschaulichen: Man kennt das Ziel und weiss auch von wo aus die Suche zu beginnen hat. Die Wegstrecke bis zur ersten Wegkrümmung ist noch bekannt. Bald aber zeigt sich, wie verschlungen der Weg wird. Mühselige Richtungswechsel (lies Perspektivenänderungen), Neuorientierungen, Irrwege, "Holzwege", ständiges Neuausrichten auf das Ziel kennzeichnen das Fortkommen, so dass man oft nahe daran ist, das Weiterschreiten aufzugeben und sich resigniert hinzusetzen. Aber es gibt auch neue beglückende Perspektiven, klärende Aus- und Durchblicke - sei es nach einer 'Wegbiegung' oder nach einem 'steilen Anstieg' - die einem Kraft verleihen, damit der Weg neugestärkt forgesetzt werden kann. Dieser lebenslängliche Status als "homo viator" ist eine Herausforderung, Belastung und Erfüllung zugleich. Diese Status-Perspektive wirkt sich auch auf die wissenschaftliche, die erzieherische und die beraterische Tätigkeit aus, in dem man sich dadurch der Ungewissheit als Sinnsuchenden ständig bewusst bleibt. Wird das Bildungsgeschehen als Sinn-Geschehen verstanden, so geht es um ein "verstehendes Wissen" und Begreifen, das neben der Quantität auch die Qualitätsdimension miteinbezieht, im Gegensatz zum "instrumentellen Wissen", das nur die Quantität berücksichtigt (nach Schumacher, 1979, S. 74 ff). In einem verstehenden Bildungsgeschehen kann ich einerseits meinem Gegenüber mitteilen, welche Erfahrungen und Erkenntnisse ich auf dem bis dahin zurückgelegten Weg gemacht habe, andererseits geht es darum, "dass ich ihn (d.h. den Mitmenschen, Anmerkung von H.O.) mitzunehmen versuche auf meinem Wege und ihn lehre, diesen Weg auch zu gehen" (Moor, 1965, S. 262). Dabei muss ich mir aber immer der Vorläufig-

keit meiner Erkenntnisse und meines Tuns bewusst sein und bleiben. Das Pauluswort sagt: "Nicht dass ich es schon ergriffen hätte oder schon zur Vollendung gekommen wäre; ich jage ihm aber nach, ob ich es wohl ergreifen möge..... (Philipper, 3,12). Und diese aus dem religiösen Bereich stammende Aussage gilt u.E. auch für die übrigen Lebensbereiche. Es gilt immer wieder zu bedenken, dass die Sinnsuche nicht ein einmaliger Akt, sondern etwas prozesshaft Dauern-des ist, darin ich Zeit meines Lebens stehe. Der Mensch ist das Wesen, das die Sinnfrage stellen und auch diese wiederum in Frage stellen kann, und dies aufgrund der Möglichkeit, sich und sein Tun selber zu hinterfragen, sich selbst zu reflektieren. Der Mensch kann die Sinnfrage hinsichtlich des Sinnes stellen und er kann somit auch den Sinn des Sinnes entdecken. Schumacher (1979, S. 34) verwendet den Begriff der "Selbstreflexibilität" als die Fähigkeit über sich selber und die Welt, über das eigene Denken und Handeln und demzufolge auch über den Sinn der Existenz und über den Sinn des Sinnes nachzudenken. Selbstreflexivität wird als spezifisch menschliche Möglichkeit verstanden und setzt sich gegenüber dem Begriff des sog. "Bewusstseins" ab. Selbstreflexivität ist nicht einfach Denken i.S. eines Erkenntnisgewinns, sondern das Ziel der Selbstreflexivität ist es 'weise zu werden'. Selbstreflexivität "ist die Kraft, die den Menschen zum Menschen macht und ihn zugleich befähigt, die Grenzen seines Menschseins zu überschreiten" (ebenda, S. 67 und ff.) und zwar i.S. der Transzendenz und auch der Erleuchtung im Glauben. Frankl (1984, S. 33) formuliert den doppelsinnigen Satz: "Wir haben die Chance uns selbst zu be-sinnen", d.h. zum einen, über uns nachzudenken und zum anderen, einen Sinn zu suchen und zu finden, d.h. unserer Existenz einen Sinn zu geben, einen Einzelsinn und einen umfassenden Sinn. Wenn wir schon die Möglichkeit und Chance haben uns zu "be-sinnen", dann ist auch die

Möglichkeit des umgekehrte Weges gegeben, nämlich uns zu 'ent-sinnen'. Wir können vor der Sinnfrage davonlaufen, indem wir den 'Sinn-Anruf' überhören, um so in eine existentielle Sinnlosigkeit i.S. einer "noogenen Neurose" hineinzuschlittern.

Die Sinnsuche darf aber nicht einseitig nur als aktives Tun verstanden werden. Moor weist im Zusammenhang mit der Selbsterziehung des Erziehers darauf hin, dass es neben der aktiven noch die pathisch-empfangene 'Sinnsuche' gibt. Es geht nicht nur um das B e greifen, sondern auch darum, uns e r greifen zu lassen. Moor schreibt (1965, S. 502) "dass es nicht nur das strebende, forschende, sich bemühende Suchen gibt, sondern auch das erwartende, sich offen haltende, empfangsbereite, das sich etwas sagen lässt". Und diese pathische Art der Sinnsuche beinhaltet das gleiche Wagnis wie das aktive Suchen und braucht nicht weniger Kraft. Ja, das wartende und erwartende Standhalten- und Aushaltenkönnen setzt unter Umständen mehr innere Stärke eines Menschen voraus, als das aktive Zugreifen. Und diese beiden - die aktive und die pathische Suche - bilden i.S. der Dialogik erst die volle Sinnsuche.

Hier stellt sich die Frage, ob Situationen auszumachen sind, in denen eine erhöhte Chance für eine Sinnfindung vorhanden ist. Frankl schreibt dazu (1984, S. 71): "Eine phänomenologische Analyse des unmittelbaren, unverfälschten Erlebens ... würde nämlich enthüllen, dass der Mensch nicht nur - kraft seines Willens zum Sinn - nach einem Sinn sucht, sondern dass er ihn auch findet und zwar auf drei Wegen" (ebenda, S. 31 und 81):

- als homo faber, der etwas tut
- als homo amans, der etwas erlebt, jemanden liebt, jemandem begegnet

- als homo patiens, der das Leiden auf der menschlichen Ebene in eine Leistung umsetzt und umgestaltet: "Das Leiden hat einen Sinn, wenn d u s e l b s t ein anderer wirst" (ebenda, S. 34).

Diesen drei Sinnerschliessungsmöglichkeiten ordnet Frankl drei Wertebenen zu (ebenda, S. 81 ff.), nämlich

- die Ebene der schöpferischen Werte (homo faber)
- die Ebene der Erlebniswerte (homo amans)
- die Ebene der Einstellungswerte (homo patiens).

Die Einstellungswerte des homo patiens stehen für Frankl auf einer höheren Stufe als die schöpferischen Werte und die Erlebniswerte: "Die Einstellungswerte erweisen sich insofern als ausgezeichnet gegenüber den schöpferischen und Erlebniswerten, als der Sinn des Leidens dem Sinn der Arbeit und dem Sinn der Liebe dimensional überlegen sind" (ebenda, S. 81). Frankl verdeutlicht diese Aussage in der Gegenüberstellung des dialogischen Wortpaares "Erfolg-Misserfolg" des homo faber mit dem dialogischen Wortpaar "Erfüllung-Verzweiflung" des homo patiens. Aufgezeichnet in einem Koordinatenkreuz (s. Abb. 13) bildet "Erfolg-Misserfolg" die Endpunkte der Waagrechten, Erfüllung (oben) - Verzweiflung (unten) die Endpunkte der Senkrechten. "Mit diesem Kategorienpaar stellt er (d.h. der Mensch, Anmerkung von H.O.) sich senkrecht zur Linie aller Erfolgsethik; denn Erfüllung und Verzweiflung gehören einer anderen Dimension an" (ebenda, S. 82).

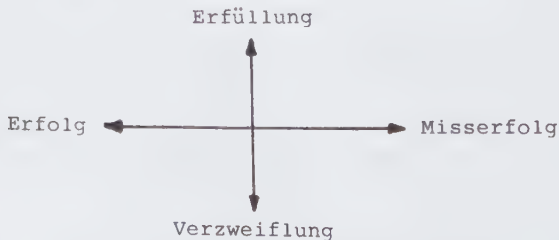


Abb. 13: Dialogische Wertüberkreuzung
(nach Frankl, 1984, S. 82)

Durch diese Darstellung wird deutlich, dass sich nicht Erfolg und Erfüllung oder Misserfolg und Verzweiflung zwangsläufig paaren müssen. So kann der homo patiens noch im Scheitern eine Erfüllung erleben und der homo faber kann trotz des Erfolges verzweifeln.

Wir haben zu Beginn dieses Abschnitts den Menschen als ein in seiner Existenz sinnorientiert angelegtes Wesen bezeichnet, das seine persönliche Verwirklichung in komplexen Bezügen zu sich selber, zur dinglichen Umwelt, zur personalen Mitwelt und zur Transzendenz zu realisieren versucht. Aus der Kombination der drei Wertebenen Frankls (schöpferische Werte, Erlebniswerte, Einstellungswerte) mit den vier Beziehungsbereichen (persönliche Verwirklichung = Selbstbezug, Bezug zur dinglichen Umwelt, Bezug zur personalen Mitwelt, Bezug zur Transzendenz) ergibt sich die in Abb. 14 dargestellte Zwölfelder-Überdeckung. (Anmerkung: Die Wertebenen und die Beziehungsebenen sind nicht hierarchisch, sondern bewusst willkürlich angeordnet).

Wert- ebenen Be- ziehungs- bereiche	Schöpferische Werte	Erlebnis- werte	Einstellungs- werte
ding- liche Umwelt	1	2	3
personale Mitwelt (Mitmenschen)	4	5	6
eigene Person (Selbstbezug)	7	8	9
Trans- zendenz (Gott)	10	11	12

Abb. 14: Feldüberdeckung; Wertebenen und Beziehungsbereiche

Diese Feldüberdeckung stellt den neutralen quantitativ und qualitativ ausgeglichenen Grundraster dar. Alle die 12 Felder stehen - gemäss unserer systemischen Denkweise - untereinander in einem kommunikativ-dynamischen Zusammenhang. Verändert sich nun ein Feld quantitativ und/oder qualitativ, so hat dies Auswirkungen auf das ganze Feldgefüge. Quantitativ ist eine Verkleinerung, ein Gleichbleiben oder eine Vergrösserung eines Feldes, qualitativ ein Neutralbleiben, eine positive oder negative Veränderung möglich. Eine quantitative und/oder qualitative Feldveränderung beeinflusst das ganze Zwölfelder-Gefüge. Ändert sich z.B. meine Sinnperspektive bezüglich meines Leidens, nämlich von einem 'Leiden an sich' zu einer 'Aufgabe für mich', so bewirkt dies eine Änderung des Sinnhorizonts und damit eine Veränderung aller Felder. Meine Lebenssituation, die ich z.B. durch aktives Tun nicht mehr zu verändern vermag, erscheint mir in einer neuen Perspektive. Objektiv ist zwar die Situation unverändert, aber ich habe eine neue Einstellung dazu gewonnen: Das Leiden ist für mich nicht mehr ein sinnloses Schicksal, sondern ich vermag darin einen Sinn, eine Aufgabe für mich zu erkennen. Dieser Perspektivenwechsel verändert qualitativ und quantitativ das Feld 9 (Selbstbezug/Einstellungswert). Dieses Feld vergrössert sich mit einem positiven Vorzeichen. Ich kann mein Schicksal akzeptieren und empfinde z.B. weniger Neid gegenüber den 'Nichtleidenden' (Feld 6). Einige weitere damit zusammenhängende mögliche Veränderungen seien noch stichwortartig erwähnt:

- Feld 12: Aussöhnung mit Gott
- Feld 11: positive religiöse Begegnungen
- Feld 3: dankbare Anerkennung von apparativen Hilfen
- Feld 4: Anerkennung der schöpferischen Aktivitäten der Mitmenschen usw.

Mit dieser vereinfachten Darstellung der Feldüberdeckung wird ansatzweise aufgezeigt, dass sich die Sinnfrage als Einzelsinn-

Perspektive und als Sinnhorizont auf den ganzen Lebensbereich einer Person mit all ihren Bezügen auswirkt.

Grundkräfte

Eine weitere Frage im Zusammenhang mit dem Menschenbild ist diejenige nach dem Grundinstrumentarium eines jeden Menschen: Gibt es generelle Fähigkeiten, die jedem Menschen zu eigen sind und die es ihm ermöglichen, sinnorientiert zu handeln und zu leben? Die Frage nach einem Grundinstrumentarium ist deshalb angebracht, weil nicht nur eine Orientierung über den einzuschlagenden Weg zur Sinnfindung nötig ist, sondern ebenso auch Kräfte vorhanden sein müssen, den erkannten Weg zu beschreiten. Sinn und Kraft gehören zusammen, denn sinnlose Kraft taugt ebenso wenig wie kraftloser Sinn. Peseschkian (1985, S. 103) bejaht die Frage nach einem Grundinstrumentarium und nennt dabei "zwei Grundfähigkeiten":

- die Erkenntnisfähigkeit
- die Liebesfähigkeit

und versteht sie als "die Gesamtheit der menschlichen Fähigkeiten in einem noch undifferenzierten Stadium" "Aus den Grundfähigkeiten differenzieren sich im Verlaufe der individuellen Lebensgeschichte die verschiedenen Ausprägungen der Aktualfähigkeiten, die wir dann als persönliche und unverwechselbare Eigenschaften ansehen" (ebenda, S. 103). Ohne das Menschenbild und die Hierarchisierung der daraus sich ergebenden Fähigkeiten zu übernehmen, soll Peseschkians Modell der Grund- und Aktualfähigkeiten noch skizziert werden: Die beiden sich entfaltenden Grundfähigkeiten manifestieren sich in den sog. Aktualfähigkeiten in primärer und sekundärer Ausprägung. Während die primären Aktualfähigkeiten (wie z.B. Liebe, Geduld, Kontakt, Sexualität) grosso modo dem individuellen Emotionalbereich entsprechen, beschreiben die sekundären Aktualfähigkeiten (wie z.B. Pünktlichkeit, Ordnung, Ge-

horsam) mehr die psychosozialen Leistungen und Differenzierungen (nach Peseschkian, 1985, S. 68). Der Autor betont, dass die primären und sekundären Aktualfähigkeiten einander gegenseitig beeinflussen, also in einem vernetzten Zusammenhang stehen. Diese von Peseschkian übernommenen Begriffe der Erkenntnis- und Liebesfähigkeit werden im Rahmen unseres Menschenbildes als sinnorientierte Fähigkeiten verstanden. Ueberträgt man die beiden Begriffe der Erkenntnis- und Liebesfähigkeit in die Begrifflichkeit der gängigen Psychologie, so wären die Erkenntnisfähigkeit schwerpunktmässig dem Bereich der Kognition, die Liebesfähigkeit den beiden Bereichen der Emotionalität und Soziabilität zuzuordnen, wobei die Ansicht Peseschkians von der gegenseitigen Beeinflussung dieser Bereiche nur unterstrichen werden kann.

Persönliche Verwirklichung

Als letztes soll der Begriff der persönlichen Verwirklichung geklärt werden. Dieser auch unter der Etikette der sog. Selbstverwirklichung laufende Begriff wurde in der letzten Zeit auch im Zusammenhang mit einer m.E. falsch verstandenen Emanzipation in Richtung des egoistischen Tuns z.T. recht strapaziert. Vom komplexen Denkansatz her muss deutlich werden, dass die persönliche Verwirklichung immer auf die gesamte Existenz des Menschen bezogen werden muss und nicht als ein egoistisches Sich-ausleben verstanden werden kann. Der Begriff der persönlichen Verwirklichung, auch Personalisation oder Individuation genannt, bezieht sich primär auf die Entwicklung der Person und vollzieht sich prozesshaft zwischen den beiden Polen der "Ueberindividuation" (= zu starke Abgrenzung gegenüber den Mitmenschen, Extremposition: Einsamkeit, Isolation) und der "Unterindividuation" (= zu geringe Abgrenzung gegenüber den Mitmenschen, Extremposition: Verlust der Eigenständigkeit), (beides nach Stierlin, Rücker-Embsen, Wetzel und Wirsching, 1977, S. 18). Die in das komplexe, systemische

Zweipolgeschehen von Personalisation und Sozialisation eingebettete und daher dem Menschen adäquate persönliche Verwirklichung nennt Stierlin et al. (ebenda, S. 18) "die bezogene Individuation": "Der Begriff 'bezogene Individuation' drückt ein allgemeines Prinzip aus, demzufolge ein höheres Niveau an Individuation auch ein jeweils höheres Niveau an Bezogenheit sowohl verlangt als auch ermöglicht". Es handelt sich bei dieser bezogenen Individuation um eine "Versöhnungsaufgabe" zwischen den dialogischen Polen wie Getrenntheit und Gemeinsamkeit, Individualität und Interdependenz, Selbstverwirklichung und Solidarität (nach Stierlin et al., 1977, S. 19) und nicht um einen 'Ego-Trip'. Die Bezogenheit bewegt sich bei Stierlin et al. - aus familientherapeutischer Sicht - horizontal innerhalb der Kernfamilie inkl. der Peer-Gruppe und vertikal im Beziehungsnetz der Dreigenerationenbeziehungen. Willi (1985, S. 62) geht einen Schritt weiter und spricht von einer "oekologischen Selbstverwirklichung" bei der es darum geht, eine Synthese von "adäquater Selbstverwirklichung" und "transzendierender Selbstverwirklichung" (= Selbstverwirklichung in übergreifender, universeller Beziehung) zu finden. Die "oekologische Selbstverwirklichung" hat als Bezugspunkt die reale geschichtliche Umwelt. Mit diesem Bezugspunkt klammert Willi aber den transzendenten Bereich wie wir ihn verstehen aus.

2.4.2.2. Das Paradigma

Das Paradigma als wissenschaftstheoretische Setzung bildet neben dem Menschenbild den zweiten gewählten Grundhorizont.

Zum Begriff des Paradigmas

Nach Kuhn (1981) versteht man unter dem wissenschaftstheoretischen Begriff des Paradigmas gewissen Grundannahmen oder

grundlegende Betrachtungsweisen die das Wesen, die Dimension, die Fragestellungen, die Ziele, die Forschungs- und Sprachregelungen etc. einer Wissenschaft bestimmen. Durch die stillschweigende Akzeptierung dieser im Paradigma festgehaltenen Grundausrichtungen bildet sich eine "Gemeinschaft der Wissenschaftler", die die gleichen Grundannahmen für ihre Arbeit akzeptiert und die ihrerseits ihre Zusammengehörigkeit aus dem gemeinsam anerkannten Paradigma ableitet. Diese Zirkularität formuliert Kuhn (1981, S. 187) wie folgt: "Ein Paradigma ist das, was den Mitgliedern einer wissenschaftlichen Gemeinschaft gemeinsam ist, und umgekehrt besteht eine wissenschaftliche Gemeinschaft aus Menschen, die ein Paradigma teilen". Dieses gemeinsame Bezugssystem kann zu einer nicht weiter reflektierten Selbstverständlichkeit absinken und von den Mitgliedern gar nicht mehr als Setzung bewusst wahrgenommen werden. So wird ein Paradigma zu einer "natürlichen Selbstverständlichkeit" im betreffenden Wissenschaftsbereich.

Die Paradigmakrise als Horizontveränderung

Die Erschütterung dieser "selbstverständlichen Voraussetzungen" erfolgt dann, wenn z.B. die wissenschaftlichen Ergebnisse nicht mehr mit dem Paradigma übereinstimmen bzw. sich aufgrund des Paradigmas nicht mehr erklären lassen oder wenn Voraussagen - basierend auf dem Paradigma - nicht mehr zutreffen. Dies löst eine Paradigmakrise aus. Die Folge davon ist die Formulierung eines neuen Paradigmas, das imstande sein soll, einerseits bessere Voraussagen zu liefern und andererseits die bisher nicht erklärbaren Phänomene zu integrieren. Einen solchen Paradigmawechsel bezeichnet Kuhn als "wissenschaftliche Revolution", was hier als Horizontwechsel verstanden wird. Eine derartige wissenschaftliche Revolution stellte z.B. die kopernikanische Wende vom geozentrischen zum heliozentrischen Weltbild dar. In einem Paradigmawechsel wird auch sichtbar, wie gewisse selbstverständliche Bezie-

hungen verändert und andere neu gestiftet werden. "Ein zentraler Aspekt jeder Revolution ist also die Veränderung eines Teils der Ähnlichkeitsbeziehungen. Gegenstände, die vorher in derselben Gruppe zusammengefasst waren, sind nachher in verschiedenen enthalten und umgekehrt" (Kuhn, 1981, S. 212). So vollzog sich z.B. in der kopernikanischen Wende ein Bedeutungswechsel des Wortes Sonne von "Planet" zu "Fixstern".

Das naturwissenschaftliche und das geisteswissenschaftliche
Paradigma-----

Kuhn (1981, S. 189) stellt fest, dass die umfassendste Wissenschaftsgemeinschaft diejenige der Naturwissenschaftler ist. Die Hauptcharakteristiken des naturwissenschaftlichen Paradigmas sind bekanntlich die Objektivität als Grundausrichtung und das Messen, bzw. Quantifizieren als Methode. Das Gegenstück zum naturwissenschaftlichen ist das geisteswissenschaftliche Paradigma. Dem objektivierenden, messenden und quantifizierenden Ansatz der Naturwissenschaft steht derjenige der phänomenologisch-hermeneutisch-verstehenden Sinndeutung der Geisteswissenschaft gegenüber.

Vergleichende Stellungnahme zum natur- bzw. geisteswissenschaftlichen Paradigmas

Um es vorweg zu nehmen: Aus unserer anthropologischen Sichtweise - gestützt auf den Horizont des Menschenbildes - kann dem naturwissenschaftlichen Paradigma im Hinblick auf den Umgang mit dem Menschen nicht zugestimmt werden, weil u.E. dieses Paradigma dem 'Forschungsgegenstand Mensch' nicht 'gegenstandsadäquat' ist. Diese unsere Haltung sei im folgenden begründet:

1. Der naturwissenschaftliche Ansatz ist mit der Messbarkeit reduktionistisch auf das Quantitative fixiert und vernachlässigt dadurch die Dimension des Qualitativen. (Eine dia-

logische Verknüpfung von Quantität und Qualität würde ein adäquateres Bild der Wirklichkeit ergeben).

2. Die im naturwissenschaftlichen Ansatz angestrebte Objektivität als vorurteilslose Sachlichkeit muss in unserem Arbeitsbereich als 'gegenstands inadäquat' abgelehnt werden. Mit einer vorurteilslosen Sachlichkeit (die ohnehin nie zu erreichen ist) wird das Gegenüber, d.h. der Mitmensch in den Objektstatus versetzt. Betrachtet man das Gegenüber nicht als Objekt sondern als Subjekt, so schliesst dies eine sog. vorurteilslose und sachliche Haltung aus.

Moor (als promovierter Mathematiker und Physiker, der sich später der Heilpädagogik zuwandte) wehrt sich entschieden gegen diese Haltung der vorurteilslosen Sachlichkeit im Zusammenhang mit den Humanwissenschaften, sei es Psychologie, Pädagogik oder Heilpädagogik. Er sagt, dass die naturwissenschaftliche Haltung wohl Sachlichkeit, d.h. Objektivität ermögliche, aber für den psychologisch-pädagogischen Bereich als gegenstands inadäquat abgelehnt werden müsse. Der Preis der Objektivität sei der "Ausschluss des persönlichen Beteiligtseins des Erkennenden" (Moor, HP, 1965, S. 303). Durch die Objektivität wird der Weg zum mitmenschlichen Verstehen verbaut. "Wenden wir dieser Methode (d.h. die Methode der objektiven Erfassung, Anmerkung von H.O.) aber an auf die Erfassung eines anderen Menschen, versuchen wir also zu verstehen unter Ausschluss alles persönlichen Beteiligtseins, so mag wohl das Resultat unseres Bemühens ein sachliches sein, nur ist es kein Verstehen mehr, weil es nichts von der Persönlichkeit des zu Erfassenden enthält, welchem ja nur die Persönlichkeit des Erfassenden überhaupt begegnen könnte" (ebenda, S. 303). Moor sagt damit, dass nur ein Verstehen über die personale Beziehung zweier 'Subjekte', d.h. zwischen dem Erfassenden und dem zu Erfassenden möglich sei, was die vorurteilslose Sachlichkeit als Erfassungsmittel ausschliesst.

Die naturwissenschaftliche Erfassungs- und Betrachtungsweise darf deshalb nicht unreflektiert auf alle zu erfassenden "Gegenstände" angewendet werden. Vielmehr bedarf es der kritischen Ueberlegung, ob eine Methode gegenstandsadäquat, d.h. für die Bedürfnisse (hier der Humanwissenschaft) tauglich ist. Kobi (1977 c, S. 120) spricht von einer andersartigen Objektivität, wenn er im Zusammenhang mit der psychologisch-pädagogischen Diagnose schreibt: "Er (d.h. der Diagnostiker, Anmerkung von H.O.) bringt nicht ein vorbereitetes Modell mit, sondern entwickelt ein solches zwischen den Kontrahenten nach Massgabe der von den beteiligten Personen (inklusive Diagnostiker) eingebrachten Erfahrungen. Objektivität ist hier eine Funktion der über den fortgesetzten Dialog erreichten Konkordanz". Inhaltlich ist Kobi zuzustimmen. Hinsichtlich des anders gefassten Begriffs der Objektivität müssen Vorbehalte angebracht werden. Die durch die Uebereinstimmung subjektiver Perspektiven erreichte Konkordanz wäre u.E. mit dem Begriff der "interaktional kritisch objektivierten Subjektivität" wohl umständlicher, aber adäquater bezeichnet. Die Ansicht, dass den Sozialwissenschaften aufgrund ihres geisteswissenschaftlichen Paradigmas die Wissenschaftlichkeit abzusprechen sei, ist u.E. nicht haltbar. Moor (zit. nach Kobi, 1979 d, S. 35) schreibt dazu: "Vermutlich ist es so, dass es sehr unwissenschaftlich wäre, wenn Ihre wissenschaftliche Art (d.h. die naturwissenschaftliche Art, Anmerkung von H.O.) auf meinen Gegenstand angewendet würde". Wenn wir die Objektivität im naturwissenschaftlichen Sinne als inadäquat für den 'Forschungsgegenstand Mensch' ablehnen, so soll dies aber nicht heissen, dass dadurch die Subjektivität unreflektiert angenommen wird. Auch diese muss kritisch hinterfragt werden, sonst ist die Gefahr gross, in einen unkontrollierten Subjektivismus abzugleiten. Es geht darum, dass der Träger dieser Subjektivität - sei es der Psychologe oder der Pädagoge - nicht ausgeschaltet, sondern in der richtigen Art und Weise

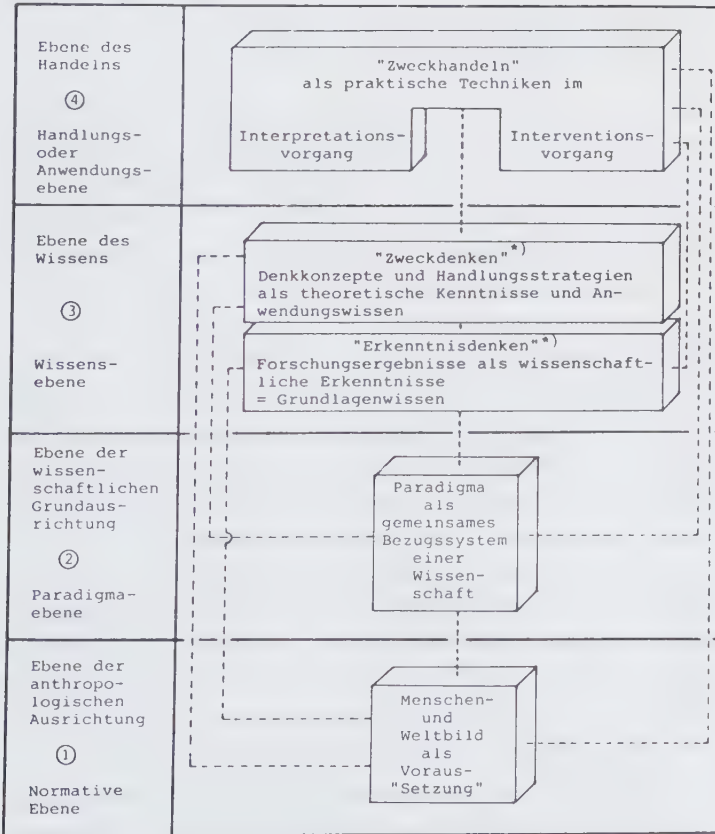
eingeschaltet wird (nach Straus, zit. nach Imoberdorf, 1971, S. 3). Ohne empathische Subjektivität als kommunikatives Element einer Beziehung zwischen zwei Subjekten, ist ein Erfassen und Verstehen im zwischenmenschlichen Bereich nicht möglich. Bei diesem Erfassen und Verstehen geht es um einen phänomenologisch-hermeneutischen Sinn-Erhellungs- und Sinn-Auslegungsprozess. Danner (1981, S. 116) weist darauf hin, dass mit den naturwissenschaftlichen Forschungsmethoden nur ein bestimmter Wirklichkeitsausschnitt erfasst wird, und er sieht in der Sinnkategorie das ergänzende Erfassungsmittel: "Dem unter dem Verdikt jenes Postulats ("alles 'more geometrico' erforschbar zu machen"), das in der positivistischen Wissenschaftstheorie seine Ausprägung und in den empirischen Forschungsmethoden seinen Niederschlag gefunden hat, wird ein bestimmter Wirklichkeitsausschnitt erforscht, der jene Wirklichkeit ausspart, die über das 'Sinn-Verstehen' zugänglich ist". Auch Danner kommt in seinen weiteren Ueberlegungen zum bereits oben verwendeten Begriff des empathischen Verstehens, in dem das persönliche Beteiligtsein enthalten ist. Es geht bei beiden Ansätzen um das Erfassen der 'Gegenseite'. Im naturwissenschaftlichen Bereich geschieht dies mittels Messen und Quantifizieren, möglichst unter Ausschluss des Erfassenden und im geisteswissenschaftlichen Bereich mittels der einfühlenden, verstehenden Beziehung und Begegnung, die nur durch das Engagement des Erfassenden geschehen kann.

Die zu Beginn dieses Abschnittes postulierte und nun begründete Ablehnung des naturwissenschaftlichen Paradigmas für unsere psychologisch-pädagogische Arbeit darf aber nicht dahin interpretiert werden, dass die für unsere Arbeit relevanten Daten empirisch-statistischen Ursprungs keine Verwendung finden. Aber sie werden ebenso wie die qualitativen Ergebnisse einer kritischen Prüfung unterzogen und je nach Ergebnis in die Arbeit

integriert oder als inadäquat abgelehnt.

2.4.2.3. Exkurs: Vernetztes Schichtmodell 'Menschenbild-Paradigma-Denken-Handeln'

Das bereits in der Einleitung als 'Lesehilfe' vorgestellte Modell dient hier einer 'Zwischenbilanz'. Das hierarchisch aufgebaute Schichtmodell veranschaulicht die Zusammenhänge



*) Diese Begriffe und deren Umschreibungen wurden von Ochsner (1972, S. 50) übernommen.

Abb. 15: Vernetztes Vier-Ebenen-Modell:
Menschenbild - Paradigma - Wissen - Handeln

zwischen dem Menschenbild und dem Paradigma, aber auch zwischen dem Denken und dem Handeln. Wir verwenden ein Schichtmodell, um die grundlegende Stellung des Menschenbildes hervorzuheben, wobei in Kauf genommen werden muss, dass die Vernetzung schlecht zur Geltung kommt. Das Modell ist von unten nach oben zu lesen.

Erläuterungen zum Schichtmodell:

Die Beziehungskomplexität

Es sei nochmals erwähnt, dass sich die Schichtdarstellung schlecht für die Veranschaulichung einer Vernetzung eignet. Die allseitigen (und nicht nur senkrecht-schichtmässigen) Verbindungen werden durch die gestrichelten Verbindungslinien symbolisiert.

Die vier Ebenen

Die vier dargestellten Ebenen wurden quantitativ gleich gross gewählt, um damit die Gleichwertigkeit zum Ausdruck zu bringen. Die um der Darstellung willen abgegrenzten Ebenen stehen - wie bereits oben erwähnt - miteinander in einem vernetzten Zusammenhang. Die unterste normative Ebene enthält das Menschenbild verstanden als eine nicht beweisbare "Voraus-Setzung". Das Menschenbild übt eine grundlegende Wirkung auf die Aktivitäten der übrigen Ebenen aus. Die Paradigmaentscheidung 'natur- oder geisteswissenschaftliche Perspektive' auf der zweiten Ebene wird z.B. aufgrund des gesetzten Menschenbildes vollzogen. Je nach dem, ob das Gegenüber als Objekt gesehen wird, ob die Zusammenhänge mehr mechanistisch oder mehr organis-misch betrachtet werden, ob die Sinnfrage gestellt oder ob sie ausgeklammert wird, fällt die Wahl des Paradigmas so oder anders aus. Die Paradigmawahl sollte grundsätzlich vor der Tätigkeit auf der dritten und vierten Ebene gefällt werden.

Wird sie dem Betreffenden aber erst im Laufe der Tätigkeit bewusst, so kann es zu einer Paradigma- oder Horizontänderung kommen. Je nach der Paradigmaentscheidung werden - auf der dritten Ebene des Wissens - gewisse wissenschaftliche und pragmatische Fakten mehr oder weniger Akzeptanz und dementsprechend mehr oder weniger Anwendung finden. Das Grundlagenwissen wird dadurch perspektiviert und entwickelt sich in einer bestimmten Richtung, Breite und Tiefe weiter. Das Menschenbild und das Paradigma haben ebenso Auswirkungen auf das Zweckdenken der dritten Ebene. Gewisse Handlungsstrategien werden auf der vierten Ebene des Handelns verworfen, weil sie den aus dem Menschenbild und Paradigma abgeleiteten berufsethischen Grundsätzen zuwiderlaufen. Ein unserem hier skizzierten Menschenbild verpflichteter Pädagoge oder Psychologe wird die Techniken der Verhaltensmodifikation nicht einfach unreflektiert und rezepthaft anwenden, sondern er wird sich erst Klarheit über die damit verbundenen ethischen Aspekte verschaffen, wie z.B. über die Frage der Manipulierbarkeit, der Auswirkung der materiellen und/oder ideellen Verstärker, über die Frage der wahrscheinlich vorangegangenen generell defizitären emotionalen Zuwendung der Bezugspersonen zum auffälligen Kinde oder über die Frage des echten ausgehandelten und nicht diktierten Verhaltensvertrages etc. (vergl. Krisch und Erhard (1978)). Umgekehrt wird das Menschenbild durch Erfahrungen auf anderen Ebenen beeinflusst und modifiziert. Was eben aus der Perspektive des Menschenbildes exemplarisch dargestellt wurde, gilt ebenso für die anderen Ebenen, da jede mit jeder verbunden ist und jede durch jede beeinflusst wird.

Die Schichtzugänglichkeit seitens Dritter

Der Zugang zu den verschiedenen Ebenen seitens Dritter erfolgt normalerweise von oben nach unten. Zuerst werden die

Interpretations- und Interventionsstrategien sichtbar. Ein versierter Ratsuchender kann u.U. anhand der Interpretations- und Interventionsstrategien auf die Handlungs- und Denkkonzepte auf der dritten Ebene schliessen. Am Vokabular des interpretierenden Beraters kann man vielleicht die Zugehörigkeit zu gewissen "Schulen" erkennen: "Orale Phase", "oedipale Problematik" lassen den "Freudianer", "Grundrate", "Verhaltensvertrag" den Verhaltenspsychologen und "Gemeinschaftsgefühl", "Lebensstil" den "Adlerianer" erkennen. Eine Paradigmadiskussion auf der zweiten Ebene der wissenschaftlichen Grundausrichtung dürfte sich im Berateralltag kaum ereignen. Eine solche Diskussion ist wohl eher Gegenstand eines Fachgremiums. Sicher wird kein Berater mit seinem eigenen Menschenbild 'missionieren', aber er hat die Pflicht, sein Menschenbild - gegebenenfalls und so weit dies nötig ist - i.S. der Werttransparenz sachlich darzulegen. In einem solchen Falle gilt es die Normen- und Wertvorstellungen als "Voraus-Setzungen" zu kennzeichnen. Es ist aber auch möglich, dass die Problematisierung des Menschenbildes auf der Seite des Ratsuchenden notwendig wird. Aufgrund der im Gespräch verbalisierten Erwartungen und Ansprüche ist es manchmal möglich erste vorsichtige Schlussfolgerungen auf ein mögliches Menschenbild des jeweiligen Gegenübers zu ziehen. So weisen z.B. die Forderungen der Eltern an den Lehrer, er habe ihr Kind unter allen Umständen so vorzubereiten, dass ein Uebertritt in die von den Eltern gewünschte Schulstufe oder Schulinstitution realisiert werden könne oder das Fordern von klaren, gut handhabbaren Erziehungsrezepten für kritische Erziehungssituation auf ein eher mechanistisch ausgerichtetes Machbarkeitsdenken hin, hinter dem wahrscheinlich auch ein entsprechendes Menschenbild steht.

Der Abstraktionsgrad des Modells

Das hier verwendete Modell versteht sich als ein Denkmodell auf einer hohen Abstraktionsstufe. Es will Grundsätzliches klären und erlaubt daher keine unmittelbare Umsetzung in die Praxis. Eine solche kann nur mittelbar über die konkretisierten Denk- und Handlungsstrategien im Zweckhandeln erfolgen. Ferner gilt es zu beachten, dass mit einem Modell nur einzelne Zusammenhänge verdeutlicht werden können, wobei andere nicht minder wichtige, um der Transparenz der Darstellung willen, vernachlässigt werden müssen. So erscheinen z.B. in diesem Modell nur die Begriffe des Denkens und Handelns, während die gleichwertigen Begriffe des Fühlens und Empfindens, der Personalisation und Sozialisation, sowie unsere drei Schlüsselbegriffe der Perspektivität, Horizontalität und Situativität fehlen.

2.5. DIE HORIZONTÄNDERUNG

Spricht man von Horizontänderung, so werden sich möglicherweise verschiedene Assoziationen zum bereits bekannten Begriff der Perspektivenänderung einstellen. Aus diesem Grunde sind Rückgriffe auf den Begriff der Perspektivenänderung angezeigt.

2.5.1. Die Horizontänderung als solche

Die Horizontalität ist in ihrer Gesamtfunktion umfassender und hintergründiger als die Perspektivität. Daher ist auch eine Horizontänderung einschneidender, radikaler und von grösserer Tragweite als eine Perspektivenänderung. Die Voraussetzungen der Distanzierung, der Flexibilität und der Transparenz haben im Horizontbereich den gleichen Stellenwert

wie im Perspektivenbereich, sind aber - wegen der grösseren Tragweite und Tiefe - schwieriger zu realisieren. Eine Horizontänderung, sei es ein allmählicher Wandel oder ein plötzlicher Wechsel, erschüttert die Grundfesten des bisherigen Menschen- und Weltbildes des betroffenen Individuums. Es handelt sich um eine Grundverunsicherung und grundsätzliche Neuorientierung. Die bereits bekannten Gedanken über die Veränderung als solche (s. 1.4.1.) gelten auch für die Horizontänderung. Die Phase der Krise mit den Aspekten der Gefahr und der Chance zeigt sich in der Horizontänderung in verschärfter Form. Diese Erschütterung der Weltsicht bei einer Horizontänderung soll durch einen Vergleich veranschaulicht werden. In der Betrachtung des Traumgeschehens wird meistens dem Erwachen, d.h. dem Umschlagen vom Traum zur Wirklichkeit wenig Beachtung geschenkt. Dabei handelt es sich um eine radikale Veränderung der Weltansicht, um einen radikalen Horizontwechsel. von Uslar (1962 a, S. 170) macht auf diesen Umstand aufmerksam und spricht von einem Zusammenbruch und einer Katastrophe: "Was hier mit dem Wort "Erwachen" zusammengefasst ist, ist eine ungeheure Verwandlung, der Zusammenbruch, die Katastrophe einer Welt ..."

Die Traumwelt steht in unserer Problematik für den früheren Horizont, der nun - aus welchen Gründen auch immer - erschüttert, zerstört und durch einen neuen, grundsätzlich anderen Horizont ersetzt wird. Mit dieser Veränderung des Horizonts ist nicht nur dieser mitbetroffen, sondern auch die übergeordnete Situativität und die untergeordnete Perspektivität. Das Wachbewusstsein entspricht nicht mehr dem Traumbewusstsein. Das Wachbewusstsein verändert die Denk- und Fehlqualitäten, ganz allgemein die Erlebnisqualitäten, in grundsätzlicher Art. Was im Traumerleben Wirklichkeit war, wird jetzt durch die Horizontänderung des Erwachens zum Traum. Das Erwachen führt in eine gewaltige Krise, in eine momentane Orientierungslosigkeit, in der gleichzeitig die Chance und die Notwendigkeit der Neuorientierung steckt. Durch diese Neuorien-

tierung auf der Horizontebene wird mittels der Verweisungs-, Umfassungs- und Spiegelungsfunktion auch die Perspektivität und Situativität verändert.

2.5.2 Die Horizontänderung als Appell

Die Radikalität der Horizontänderung hat u.a. auch einen stark appellativen Charakter i.S. eines Appells zur persönlichen Stellungnahme. Bei einer solchen Veränderung geht es zunächst darum, den appellativen Anruf zu vernehmen, der in jeder Aenderung und demzufolge auch in jeder Horizontänderung enthalten ist. Ferner gilt es den Aufbruch zur Horizontänderung zu wagen. Hier geht es wiederum um die Wandlung des 'An-sich' zum 'Für-mich': Was bedeutet die Horizontänderung für mich? Was ändert sich für mich im Bereich der Horizontalität und in der Folge auch im Bereich der Perspektivität und Situativität? Wo kann ich offen sein gegenüber den Veränderungsansprüchen und wo verschliesse ich mich, z.B. aus Angst vor dem Ungewissen oder vor den voraussehbaren Konsequenzen? Grundsätzlich geht es bei einer Horizontänderung um eine existentielle Selbstbesinnung. "Den Anruf vernehmen" und "den Aufbruch wagen" heisst doch nichts anderes, als bewusst eine Veränderung anzustreben. So kann, ja muss die Horizontänderung als Appell zur Selbstbesinnung und in der Folge auch zur Selbsterziehung verstanden und wahrgenommen werden.

2.5.3. Beispiele zur Horizontänderung

Die folgenden drei Beispiele aus verschiedenen Horizontbereichen illustrieren die Veränderungen. Das erste Beispiel stammt aus dem vorgegebenen Grundhorizont der Sprache, das zweite aus dem gewählten Grundhorizont des Menschenbildes und das dritte aus dem Bereich des transzendent fundierten Sinnhorizontes.

2.5.3.1. Orwell 1984

In seiner beklemmenden apokalyptischen Vision des totalen Ueberwachungsstaates beschreibt Orwell (1983) wie aus einem kritisch denkenden Menschen ein willenloses, vom "grossen Bruder" in Gedanken und Handlungen völlig abhängiges Wesen wird. Dabei spielt die Sprache in Form der sog. Neusprache nicht nur als Kommunikation, sondern auch als Umerziehungsmittel und Vehikel der Denksteuerung eine wichtige Rolle. Die "Neusprache" ist ein Mittel die (für den Staat gefährliche) "Reichweite der Sprache zu verkürzen". Wortneuschöpfungen, z.B. "Minifluss" für das "Ministerium für Ueberfluss", das die Rationierung steuert oder "Miniwahr" für das "Wahrheitsministerium"(!) sind zwei Beispiele, einmal für die umdeutende Neusprache und gleichzeitig für den kritischen Umgang Orwells mit der Sprache. Vom "Miniwahr" zur "Denkpoli" (= Gedankenpolizei) ist nur noch ein kleiner Schritt. Die Dauerberieselung mit Umdenkungs-Slogans wie: "Krieg bedeutet Frieden", "Freiheit ist Sklaverei", "Unwissenheit ist Stärke" ist ein weiteres Mittel der Manipulation. Die "Verkürzung der Reichweite der Gedanken" wird mit zwei Mitteln vorangetrieben: einerseits wird der Wortschatz drastisch vermindert und andererseits auf e i n e einzige Dimension reduziert. Es gibt in der Neusprache keine Unklarheiten, Mehrdeutigkeiten, Schattierungen oder Bedeutungshöfe der Begriffe mehr. Mittels dieser beiden Massnahmen der Wortschatzverminderung und der Sinnlinearisierung entsteht eine Sprache, die die Manipulierbarkeit des Denkens ermöglichen soll. Orwell beschreibt in seinem Roman einen langsamen aber sehr systematisch betriebenen Horizontwandel mittels der Sprachveränderung. Der Autor bestätigt hier in romanhafter Form, dass die Sprache nicht einfach nur Ausdrucksmittel, sondern auch Denk- und Manipulierungsinstrument im weitesten Sinne ist. Vielleicht ver-

weisen wir diesen Roman als übertrieben ins Reich der Utopien. Aber die Ansätze dazu sind auch bei uns deutlich sichtbar: Denken wir nur an die Euphemismen wie etwa 'Grenzbereinigung' für Eroberung oder 'Nullwachstum' für Wachstumsstillstand oder an die Formulierungen im Zusammenhang mit chemischen oder atomaren Umweltkatastrophen, die schlicht als 'Ereignisse', 'Störfälle', 'Unglücks-' oder 'Schadenfälle' bezeichnet werden. Seien wir deshalb wachsam hinsichtlich solch langsamer Veränderungen des Sprachhorizonts, die mit einer unmerklichen sprachlichen Desensibilisierung einhergehen.

2.5.3.2. Die Rede des Häuptlings Seattle

Die Rede "Wir sind ein Teil der Erde" hielt der Häuptling Seattle (1984) der Duwamish-Indianer angeblich im Jahre 1855 vor dem Präsidenten der Vereinigten Staaten von Nordamerika. Damals ging es seitens der Indianer um den Verkauf ihres angestammten Landes an weiße Siedler und um die Umsiedlung in ein Indianerreservat. Liest man diese Rede, so wird die grundsätzlich andere Einstellung zur Natur deutlich; ein anderer Sinnhorizont zeigt sich. Watzlawick (1975, S. 44) sagt im Zusammenhang mit den sog. Veränderungen zweiter Ordnung, die ein Heraustreten aus dem bisherigen Rahmen beinhalten, folgendes: "Aus dem selben Grund ist es überaus schwierig, ein mehr als nur oberflächliches Verständnis der eigenen Kulturform innerhalb dieses Kulturkreises selbst zu gewinnen. Man muss ihn verlassen und, wie jeder Anthropologe weiss, auf einen Schock gefasst sein, wenn man von aussen, also von der fremden Kultur her auf ihn zurückblickt". Nicht, dass man mit dem Lesen eines solchen literarischen Zeugnisses diesen Schritt bereits getan hätte (dazu wäre eine intensivere Auseinandersetzung nötig), aber ansatzweise kann es hier getan werden:

Das Nachvollziehen dieser Horizontänderung wirkt erschütternd und ernüchternd: Der Vorgang eines Landverkaufs wurde von den Indianern nicht verstanden, denn ihrem Denken und Fühlen gemäss kann man Erde nicht verkaufen, weil man sie nicht besitzen kann, so wenig wie "die Frische der Luft" und "das Glitzern des Wassers". Die Erde als Urmutter kann man nur hegen und pflegen, niemals aber kaufen oder verkaufen. Der Häuptling fragt deshalb: "Wie kann ein Mensch seine Mutter besitzen?" (ebenda, S. 28). Ein brüderliches Kreaturgefühl der Allverbundenheit gegenüber der gesamten Natur spricht aus dieser Rede. Der Häuptling versteht sich als Teil der Natur und deshalb sind ihm Gedanken des Herrschens über die Natur fremd und unverständlich. Die Grundausrichtung dieser Rede ist eine heilige Ehrfurcht vor allem Lebendigen und vor Gott und die Gewissheit des Eingebettetseins des Menschen in den ewigen Kreislauf der Natur. "Er (d.h. der weisse Mann, Anmerkung von H.O.) behandelt seine Mutter, die Erde und seinen Bruder, den Himmel, wie Dinge zum Kaufen und Plündern, zum Verkaufen wie Schafe oder glänzende Perlen. Sein Hunger wird die Erde verschlingen und nichts zurücklassen als eine Wüste" (ebenda, S. 18). Erschüttert stehen wir, die wir im Machbarkeitswahn gross geworden sind, vor dieser Aussage, die vor 130 Jahren getan wurde, spüren die darin enthaltene Kraft und sehen mit Erschrecken die Richtigkeit dieser prophetischen Perspektive.

2.5.3.3. Die christliche Wiedergeburt

Heute wird im wirtschaftlich-ökologischen, aber auch im gesellschaftspolitischen Bereich viel von Umkehr und Wende gesprochen: Um aus unserer derzeitigen Sackgassensituation herauszukommen, bedürfe es einer radikalen Wende, einer Kehrtwende i.S. eines Horizontwechsels: Qualitatives statt quantitatives Wachstum, Kooperation statt Konkurrenz, organismisch statt mechanistisch orientiertes Denken etc.. Eine im per-

sönlichen Bereich noch viel radikalere Horizontänderung stellt die christliche Be-Kehrung oder Wieder-Geburt dar, da sie über das Diesseitige hinausgehend auf das Jenseitige hinweist: "Ist somit jemand in Christus, so ist er ein neues Geschöpf. Das alte ist vergangen, siehe, es ist alles neu geworden". (2. Kor. 5,17). Radikaler kann ein Horizontwechsel wohl kaum ausgedrückt werden: ein neues Geschöpf mit einer neuen Situat-ivität, Horizontalität und mit neuen Perspektiven. Auch der Weg zum "neuen Geschöpf" ist klar vorgezeigt: "Ich (= Chri-stus) bin der Weg und die Wahrheit und das Leben; niemand kommt zum Vater ausser durch mich" (Joh. 14,6). In diesen Aussagen wird die neue Sinndimension und gleichzeitig auch die Unbeweisbarkeit deutlich spürbar. Die Sinnorientiertheit wurde bekanntlich als zentraler Aspekt des Menschenbildes (s. 2.4.2.1.) den nicht beweisbaren Voraus-Setzungen zugeord-net. Die in diesen apodiktischen Aussagen vorhandene Radikali-tät und Absolutheit reizen zum Widerspruch und erregen Aer-gernis, denn diese Aussagen können nicht auf ihren Wahrheits-gehalt hin diskutiert werden, sondern sie können nur entwe-der verworfen oder auf der Glaubensebene angenommen werden. Die Bibel ist sich denn auch dieser Aussagenproblematik be-wusst: "Ein natürlicher Mensch (im Gegensatz zum bekehrten oder wiedergeborenen Menschen, Anmerkung von H.O.) aber nimmt die Dinge, die des Geistes Gottes sind, nicht an; den Torheit sind sie ihm, und er kann sie nicht erkennen, weil sie geist-lich beurteilt werden müssen" (1. Kor. 2,14). Der alte Hori-zont wird hier als "natürlich" (d.h. mit menschlichen Mass-stäben messend) bezeichnet; der neue Horizont ist "geistlich", d.h. er hat göttliche Dimensionen. Es ist also nur möglich, diese Aussagen aus einer neuen "geistlichen" Horizontalität heraus zu verstehen. Diese radikale Horizontänderung beinhal-tet eine entscheidend neue Ausrichtung der gesamten Lebens-führung, sowohl im Grundsätzlichen, wie auch im Praktischen: Entscheidungen werden z.B. nicht mehr aus einem menschlichen

Omnipotenzgefühl heraus, sondern aus der bewusst wahrgenommenen Abhängigkeit von Gott, aus einem neuen Sinngrund heraus, getroffen. Der Sinnhorizont hat durch die Wiedergeburt eine neue Ausrichtung auf ein klar definiertes transzendentes Ziel hin erhalten (die Bibel nennt es Himmelreich). Durch die Spiegelungs- und Umfassungsfunktion wirkt sich dieses durch die Bekehrung neu gewonnene Sinnverständnis auch auf die alltäglichen Perspektiven aus. Die Oxford-Bewegung, eine christliche Erneuerungsbewegung der Dreissigerjahre, postulierte z.B. vier absolut gesetzte Massstäbe, in denen die Radikalität der Umkehr sichtbar wird: absolute Ehrlichkeit, Reinheit, Selbstlosigkeit und Liebe. Zu bedenken gilt es, dass die biblischen Forderungen in ihrem Absolutheitsanspruch apodiktisch gesetzt sind, dass aber gleichzeitig deren Erfüllung menschliche Kraft übersteigt. Dieser Hiatus wird nach christlicher Auffassung durch die Gnade und die Vergebung ausgefüllt. Die Verknüpfung von absolut gesetzter Forderung und existentiellem Schuldigwerden bei der Nichterfüllung wird nicht aufgehoben, sondern durch die Gnade und die Vergebung sinnvoll aufeinander bezogen.

Der neue Sinnhorizont hat neben der individuellen noch eine welt- und heilsgeschichtliche, eschatologisch-kosmische Dimension, die in der Vision des neuen Jerusalem ihren Ausdruck findet: "Siehe ich mache alles neu" (Off. 21,5). "Und ich sah einen neuen Himmel und eine neue Erde; denn der erste Himmel und die erste Erde sind verschwunden, und das Meer ist nicht mehr. Und ich sah die heilige Stadt, das neue Jerusalem von Gott her aus dem Himmel herabkommen" (Off. 21,1 und 2). Diese eschatologische Sicht veranschaulicht nochmals die Radikalität dieser Horizontänderung. Auf die darin enthaltene Zeitdimension werden wir jedes Jahr durch die sog. Advents- (= Ankunfts-) Zeit aufmerksam gemacht. Normalerweise sehen wir in der Weihnachtszeit vorangehenden Adventszeit - wenn

wir Weihnachten überhaupt heilsgeschichtlich betrachten - allzu sehr nur den historischen Aspekt der Geburt Christi. Der Begriff des Advents als Ankunft hat aber zusätzlich noch diese prospektiv-eschatologische Bedeutung als Hinblick auf die Wiederkunft Christi. Die biblische Zeitbetrachtung beinhaltet beide Aspekte. Die heilsgeschichtliche Vergangenheit als Geburt und Wirken von Jesu und die heilsgeschichtliche Zukunft als Wiederkunft Christi. Und dieses Denken, Hoffen und Glauben des Christen geschieht in der Gegenwart. - Mit diesem eschatologischen Ausblick ist die Diskussion der Zeitproblematik (s. 2.3.1.) abgeschlossen.

2.6. ZUSAMMENFASSUNG DES ZWEITEN KAPITELS

Die Horizontalität - als zweiter zentraler Begriff neben der Perspektivität und Situativität - wird verstanden als ein unsere Existenz umfassendes und zugleich begrenzendes, aber auch spiegelndes und durchblickgewährendes Verweisungs- und Bezugssystem. Die von Graumann genannten Abgrenzungs-, Uebergangs- und Verweisungsfunktionen werden unsererseits durch die Umfassungs- und Spiegelungsfunktion ergänzt. Die Horizontstruktur wird durch ein Mehrschalen-Halbkugel-Modell veranschaulicht, wobei zwei Horizontarten unterschieden werden: Der Seinshorizont mit dem Zeit- und Raumaspekt und die Grundhorizonte, die sich in einen vorgegebenen Grundhorizont der Sprache und in die gewählten Grundhorizonte des Menschenbildes und des Paradigmas aufteilen. - Drei Beispiele illustrieren die Horizontänderung und zeigen die Erschütterung und Radikalität solch grundlegender Veränderungen.

3. KAPITEL: SITUATIVITAET

Bereits zu Beginn des ersten und des zweiten Kapitels wurde auf diesen dritten grundlegenden Begriff der Situativität hingewiesen. Die Situation als Begriff und Erlebnisraum schliesst die Perspektive und den Horizont ein, und alle drei Begriffe stehen in einem vernetzten Zusammenhang. In der Situation scheint der Horizont auf und es ereignen sich die verschiedenen Perspektiven. Zur Problematik der Situativität liegen aus der Sicht der anthropologischen Psychologie verschiedene Publikationen vor (vergl. von Uslar, Imoberdorf, Manika) die hier nicht referiert werden, die aber für diese Arbeit grundlegende Bedeutung haben.

Die Situation wird im folgenden einerseits begrifflich in einer dialogischen Weise beschrieben und andererseits als Erlebnis-einheit geschildert.

3.1. ZUM BEGRIFF DER SITUATION

Der Begriff Situation wird im Alltagssprachgebrauch in vielfältiger Weise verwendet. So spricht man z.B. von einer verhängnisvollen, von einer peinlichen, von einer entspannten Situation, von einer Verkehrssituation, einer Konfliktsituation, einer Katastrophensituation oder von einer Grenzsituation. Graumann (1960, S. 144) spricht davon, dass der Mensch in der Situation als verbindliche Einheit einer psychologischen Analyse zu betrachten sei. Mit dieser Aussage über die Situation als Einheit wird deutlich, dass der Mensch nicht losgelöst von der jeweiligen Situation betrachtet werden kann, d.h. dass der Mensch Teil der Situation ist. Wir verstehen hier unter dem Begriff der Situation "die Art und Weise, wie wir als Menschen in der Welt sind" (von Uslar, 1972, S. 111). Und diese Art und

Weise des In-der-Welt-Seins ist "stets ein Sein in ganz spezifischen Situationen. Die Situation ist gleichsam unsere ganz bestimmte Lage in der Welt, die Konstellation der Umstände, die Art und Weise, wie die Welt sich uns zeigt und wie sie uns zum Handeln zwingt" (von Uslar, 1972, S. 111).

3.2. FUENF GRUNDAUSSAGEN ZUM BEGRIFF DER SITUATION

Mit den fünf folgenden Grundaussagen soll der Begriff der Situation umrissen werden:

1. Die Grundvoraussetzung der Situativität liegt nach von Uslar (1982) in der Tatsache, dass sich alle Menschen in der Situation d e s Menschen befinden. Diese trivial erscheinende Aussage ermöglicht aber erst eine anthropologische Betrachtungsweise, denn dieses Bewusstsein gehört zu den Voraussetzungen einer mitmenschlichen Haltung. Dazu formuliert Portmann in seinem Vorwort zur Uexküllschen Bedeutungslehre (Uexküll, et al., 1958, S. 11): "Diese Gemeinschafts-Sphäre der Menschenwelt, in der die Eigenwelten - deren Kontraste wir ebenso gross sehen wie Uexküll - eingebettet sind, dieses Umfassende der grundsätzlichen Verständigungsmöglichkeiten schafft die besondere humane Situation. Wie gross wir auch die durch Anlagen-Unterschiede oder durch Tradition entstehenden Gegensätze menschlicher Welten ansetzen, sie liegen alle in einer Sphäre". Fromm (1986, S. 39) sagt zu dieser Idee der Gleichheit und der Verschiedenheit der menschlichen Existenz: "Der einzelne Mensch repräsentiert die Menschheit. Er ist ein spezifisches Exemplar der Gattung Mensch. Er ist 'er', er ist aber auch 'alle'. Er ist ein Individuum mit seinen Besonderheiten und in diesem Sinne einmalig. Zugleich repräsentiert er alle Eigenschaften der Menschheit. Seine individuelle Persönlichkeit wird zwangsläufig durch jene Eigentümlichkeiten der menschlichen Existenz bestimmt, die allen Menschen ge-

gemeinsam sind". Und Noll (1985, S. 116) sieht diese Dialogik der Allgemeingültigkeit und Individualität als Faszinosum hinsichtlich des Todes: "Das Faszinierende am Tod ist folgendes: Der Tod ist das Allgemeinste und zugleich das Individuellste". Das verbindende Element dabei ist die Tatsache, dass jedes Leben, also auch das menschliche mit dem Tode endet und das trennende Element ist die Tatsache, dass jeder Mensch allein und auf seine Art stirbt.

2. Das In-der-Situation-sein wird als ein Existential i.S. Heideggers, d.h. als ein konstituierendes Merkmal der menschlichen Existenz verstanden.
3. Die Situation beinhaltet die beiden konstituierenden und determinierenden Begriffe der Perspektivität und der Horizontalität. Die Situation als Suprasystem wird u.a. strukturiert durch die beiden Subsysteme der Perspektive und des Horizonts.
4. Die Situation kann nur als organismisch-systemisches Gebilde verstanden werden in dem "alles mit allem existentiell verbunden ist" (nach Rapoport, 1983). Einzelne Aspekte - seien sie perspektivischer oder horizonthafter Art - müssen in einem situativen Gesamtzusammenhang gesehen werden.
5. Aus der Tatsache, dass dem Phänomen der Situation Existentialcharakter zugeschrieben wird, ergibt sich zwangsläufig, dass wir uns immer in einer Situation befinden. Wir sind unentrinnbar immer in eine Situation 'eingebunden' und manchmal auch in eine Situation 'geworfen'. Auch beim Reflektieren einer Situation befinden wir uns nicht ausserhalb, sondern in einer Situation, aber in einer anderen, neuen Situation, nämlich in derjenigen der Reflexion. Gadamer (zit. nach Imoberdorf, 1971, S. 3) schreibt: "Der Begriff der Situation ist ja dadurch charakterisiert, dass man sich nicht ihr gegenüber befindet und daher kein gegenständliches Wissen von ihr haben kann". Diese Aussage muss dahin verstanden werden, dass wir, wenn wir uns in einer Situation befinden, und nicht gleichzeitig über diese Situation reflektieren können.

Sobald wir über die aktuelle Situation nachzudenken beginnen, befinden wir uns bereits auf einer Metaebene, d.h. in einer anderen Situation, nämlich derjenigen des Reflektierens und nicht mehr in der des situativen Erlebens.

3.3 EXEMPLARISCHE SCHILDERUNG DES GEWORFENSEINS IN EINE SITUATION

Die Unentrinnbarkeit i.S. des 'Geworfenseins' in eine Situation zeigt sich mit aller Deutlichkeit und Härte beim Eintreffen unvorhergesehener Ereignisse. Dabei handelt es sich beim Geworfensein nicht um einen allmählichen Wandel, sondern um einen abrupten Wechsel der äusseren Umstände und in der Folge auch der inneren Befindlichkeiten (vergl. auch Dobrovolny, 1980). Mit dem Ausdruck der Situation wird im folgenden ein mehr oder weniger lange dauernder Lebensabschnitt bezeichnet, der sich in ganz verschieden lange und verschieden intensiv erlebte Momentansituationen unterteilen lässt. Ein Geworfensein tritt z.B. bei einem Unfall oder bei einer plötzlich auftretenden schwerwiegenden Krankheit mit anschliessender Hospitalisierung ein. Bei einer notfallmässigen Einlieferung ins Krankenhaus kann oder darf sich der Patient u.U. nicht mehr bewegen, er wird immobilisiert. Er muss die Vorbereitungen zur Operation und dann die Operation selbst einfach über sich ergehen lassen. Nach der Operation - wenn keine Betreuung in der Intensivstation erfolgt - erwacht der Patient in einem ihm völlig unbekannten Raum, dem Krankenzimmer. Und hier liegt er nun - vorläufig unentrinnbar festgenagelt - als ein in eine Situation Geworfener. Beim Erwachen werden als erstes sehr sensibel die Licht-, Geräusch-, Temperatur- und Geruchseinflüsse registriert. Und damit ist die situative Neuorientierung eingeleitet: Was soll das alles? Wo bin ich? Wieviel Uhr ist es? Wie lange dauerte die Operation? Aha, da ist offenbar der Haltegriff mit dem Drücker, um die Schwester herbeizurufen. Wie gehe ich mit diesem Haltegriff um? Das schmerzt ja entsetzlich, wenn

ich mich mittels des Haltegriffs etwas emporzuziehen versuche. Wann darf ich die Schwester herbeirufen, d.h. meine Bedürfnisse anmelden? Jetzt habe ich doch recht lange gewartet, bis ich geläutet habe, warum kommt jetzt die Schwester nicht? Neben diesen mehr raum-zeitlichen und 'technischen' Problemen macht dem Patienten das Herausgerissensein aus den gewohnten personalen Bezügen zu schaffen. Auch hier muss eine Neuorientierung stattfinden. Sind beim Erwachen aus der Narkose keine Angehörigen da, so ist der Patient ganz auf sich selbst zurückgeworfen. Der Aufbau eines neuen personalen Bezugssystems beginnt und zwar zunächst des Dualsystems Patient - Krankenschwester: Wie ist die Krankenschwester? Freundlich? Ungeduldig? Hilfsbereit? Eingebildet? Kühl? Mitfühlend? Hat sie Verständnis für die Situation eines Frischoperierten? Empfindet sie einen Neueintritt auf der Abteilung als Störung in der täglichen Routinearbeit? Die unvermeidliche Rotation beim Einsatz des Pflegepersonals wirkt sich oft sehr erschwerend auf diese personalen Bezüge aus. Wer kommt als Nachtschwester? Ist sie überlastet oder überfordert? Versteht sie als Ausländerin meinen Dialekt? Handelt es sich bei den Aerzten um Mediziner oder um Aerzte? (Der Unterschied zwischen Arzt und Mediziner könnte mit den beiden Begriffen "Heilen als Kunst" und "Medizin als Wissenschaft" ausgedrückt werden, nach Grossinger, 1982, S. 76). Wer ist zuständig für was und wer untersteht wem in der Aerztehierarchie? Dass man sich als Patient bei der Chefarztvisite von vorn herein im 'Objektstatus' befindet, und dass man nur als 'interessanten Fall' die medizinische Aufmerksamkeit des Chefarztes zu erlangen vermag, sei nur am Rande vermerkt. Normale Krankheits- und Genesungsverläufe sind für den 'Chef' wissenschaftlich uninteressant und daher letztlich marginal. Aber nicht nur diese Beziehungen zum Pflegepersonal und zu den Aerzten, sondern - auf der allgemeinen Abteilung - auch die Beziehungen zu den anderen Mitpatienten im gleichen Zimmer stehen innerlich zur Diskussion: Wer sind sie? Wie heißen sie? Weshalb sind sie hier? Wie lange sind sie schon hier

und wie lange müssen sie voraussichtlich noch bleiben? Wie lange habe ich zu bleiben? Welchen Beruf über sie aus? Sind sie verheiratet? Sind sie bereits pensioniert? Haben sie Kinder, eventuell schon Enkelkinder? - Alle diese Fragen tauchen auf, wohl nicht im ersten Moment, aber bestimmt im Laufe der Zeit. In der Auseinandersetzung mit diesen Fragen wächst langsam das soziale Gefüge des Patienten. Sehr rasch merkt der Patient auch, dass die im normalen Leben kaum beachteten körperlichen Abläufe in der neuen Situation ganz andere Prioritäten erhalten. Die veränderte Situation eröffnet neue, ungewohnte Perspektiven. Die als selbstverständlich angenommenen und automatisch funktionierenden körperlichen Automatismen wie etwa Bewegen, Essen, Trinken und Körperausscheidungen werden plötzlich zum Problem: Wie bewerkstellige ich z.B. eine minimale Lageveränderung, um den vom vielen Liegen ermüdeten Rücken etwas zu entlasten? Gelingt mir dies ohne enorme Schmerzen in der Wundgegend des Bauches zu verursachen? Einem Bauchoperierten wird das für den geregelten Blutkreislauf notwendige Aufstehen zum zentralen Problem: Wie richte ich mich mit Hilfe des Haltegriffs möglichst schmerzfrei auf, um dann die Füße vom Bett auf den Boden zu bringen? Wie reagiert die während der Operation stillgelegte Magen- und Darmtätigkeit auf die erste Flüssigkeitsaufnahme? Bleibt der kleine Schluck Tee im Magen oder wird er wieder erbrochen? - Es ergeben sich momentane Perspektivierungen auf Bereiche, die sonst von uns nicht oder nur am Rande wahrgenommen werden.

Mit zunehmender Erholung wird dem Patienten auch bewusst, dass er sich in einem Spannungsfeld von Patientenbefindlichkeit und Institutionszwang befindet. Den persönlichen Bedürfnissen z.B. nach Ruhe, Geborgenheit und Stille stehen seitens der Institution die verschiedenen 'fest terminierten Versorgungsnotwendigkeiten' gegenüber, wie etwa die ärztlich-pflegerische Versorgung (Arztvisiten, Verbandwechsel, Blutentnahmen, Spritzen, Erhebung der verschiedenen Daten wie Körpertemperatur, Blutdruck und Puls etc.), die Forderungen nach persönlicher Körperhygiene, die 'Verabreichung von Mahlzeiten', das Putzen

und Abstauben des Krankenzimmers etc.. In dieser Auseinandersetzung zwischen der Patientenbefindlichkeit und den Institutionsansprüchen bleibt die Institution in den allermeisten Fällen Sieger. Die Institution hat 'das Sagen' und der Patient 'das Schweigen und Gehorchen', was sehr rasch zu Ohnmachts- und Entmündigungsgefühlen beim Patienten führt. Es geht nicht darum, einen Versorgungsindividualismus anstreben zu wollen - ein solcher wäre fragwürdig und in einem Grossbetrieb eines Krankenhauses gar nicht zu verwirklichen - sondern es ginge darum, diese z.T. sicher unvermeidlichen Härten durch eine empathische Einstellung des Pflegepersonals zu mildern. Die Krankenschwester und der Pfleger dürften sich nicht nur als 'ausführende Organe ärztlicher Anweisungen', sondern müssten sich auch als 'Anwalt der Patientenanliegen' verstehen. Diese 'Anwaltstätigkeit' müsste aber ohne Identifikation mit der Patientenproblematik aus einer 'distanzierten Engagiertheit' heraus erfolgen, d.h. mit 'einem kühlen Kopf und einem warmen Herzen'. Mit dieser empathischen Haltung des Pflegepersonals würde der Patient aus dem Objekt- in den Subjektstatus gehoben und das entwürdigende Gefühl des 'abgefertigten Pflege- und Versorgungsobjekt' käme nicht auf. Die erwähnte empathische Einstellung wird u.a. sichtbar in der Kommunikation und in der Kommunikationsbereitschaft des Pflegepersonals. Mühlen (1987, S. 270) hält im Zusammenhang mit den "Sorgen sterbender Patienten" fest: "Als entscheidendes Kriterium für die psychische Belastung in der Sterbezeit hat sich die Frage nach der Qualität der Kommunikation zwischen Patienten und Betreuern herausgestellt". Die medizinischen und pflegerischen Tätigkeiten dürfen dabei (nach Mühlen, 1987, S. 254) nicht vernachlässigt werden, bilden aber nur die Grundlage und die Voraussetzung für die Kommunikation mit sich selber und mit anderen. Dadurch wird ein neuer, anspruchsvoller und im Hinblick auf den chronischen Personalmangel provokativer Arbeitsaspekt postuliert. Bei der z.T. offensichtlichen Kommunikationsabstinenz, bei dem Sich-nicht-einlassen-können der Betreuer, kann es sich nicht nur um ein Zeit- und Arbeitsproblem handeln.

Vielmehr geht es auch hier seitens der Betreuer um ein Geworfensein. Kröger (1983, zit. nach Mühlen, 1987, S. 46) formuliert diese Situation im Zusammenhang mit sterbenden Patienten wie folgt: "Das Problem ist vielmehr, dass ich diesem bestimmten, mir eigentlich total fremden Menschen plötzlich und unerbittlich endgültig der nächste und wichtigste Mensch bin". Was hier inbezug auf die Lebensgrenzsituation ausgesprochen wird, ist von grundsätzlicher Bedeutung und hat demzufolge auch Gültigkeit für das "Geworfensein in eine Krankheit", d.h. für jedes Patienten-Betreuer-Verhältnis, wenn gleich in abgestufter Intensität, d.h. nicht in der beschriebenen Endgültigkeit.

Die Sicherstellung und Institutionalisierung der Patientenversorgung kann beim Kranken und Genesenden zweierlei bewirken: Beim einen kann sie eine übertriebene Aktivität auslösen, um so gegen die Ohnmachts- und Entmündigungsgefühle anzukämpfen, beim anderen stellt sich eine gewisse wohlige Passivität ein, da er sich in der medizinischen Versorgungsinstitution recht sicher und geborgen fühlt: Es wird für alles gesorgt, und sollte mir trotzdem etwas zustossen, so bin ich hier am besten aufgehoben. Auf die zweite Reaktionsweise reagiert das Pflegepersonal rascher, da passive Patienten in der Pflege mühsamer sind. Die Patienten werden sehr bald dazu angehalten (und sicher auch zu ihrem eigenen Nutzen) hinsichtlich der ihnen möglichen Verrichtungen wie Körperpflege, Essen etc. Eigeninitiative zu entwickeln.

Diese Schilderung des Geworfenseins in eine Situation macht deutlich, dass eine veränderte Situation neue Perspektiven auslöst, neue Prioritäten setzt und neue Perspektivierungen initiiert. Bei solch einschneidenden Veränderungen stellt man sich unwillkürlich die Frage, ob es etwas Ruhendes, Bleibendes in all diesen Beziehungsum- und -neustrukturierungen gibt. Das Bleibende sehen wir im Bezugssystem der Horizontalität, verstanden als innere Ausrichtung und Haltung. Der Horizont bleibt auch in schwierigen Situationen als festes unveräusserliches und von aussen nicht antastbares Gut bestehen. Der Horizont

wird - als vernetzter Bestandteil der Situation - ohne Zweifel in eine solche Bewährungsprobe miteinbezogen und dadurch verändert, was aber die grundsätzliche Bezugs- und Orientierungsfunktion des Horizonts nicht aufhebt.

3.4. ZEHN DIALOGISCHE PERSPEKTIVEN ZUM BEGRIFF DER SITUATION

Der Begriff der Situation darf ebenso wenig wie derjenige der Perspektive und des Horizonts substantiell, sondern muss immer relational verstanden werden. Ein so verstandener Situationsbegriff umfasst alle nur möglichen Bezüge, von denen einige im folgenden in dialogischer Form dargestellt werden. Nicht dass damit die Situation als Erscheinung oder als Begriff vollständig erfasst wäre. Würde man die zehn Doppelperspektiven auch unendlich vermehren, nie könnte dadurch die Situation in ihrer Gesamtheit erfasst werden, da das Ganze immer mehr ist als die Summe all seiner Teile. Manika (1982, S. 56) verwendet im Zusammenhang mit dieser Situationsproblematik ein treffendes Bild: "Die Situation könnte mit einem geschliffenen Edelstein von nicht bestimmter Grösse verglichen werden, der äusserst reich an Facetten ist". Was Manika bildhaft Facetten nennt, bezeichnen wir mit dem Begriff der Perspektivenvielfalt. Mit den folgenden Kurzdarstellungen in dialogischer Form soll einerseits der Begriff der Situation multiperspektivisch erhellt, andererseits auf die Tatsache hingewiesen werden, dass das Phänomen der Situation letztlich nie begrifflich voll fassbar ist. Der Ausdruck 'Begriff' ist deshalb im Grunde genommen fraglich, da diese Bezeichnung die klare Fassbarkeit zu stark betont. Er wird aber in Ermangelung einer treffenderen Bezeichnung hier weiter verwendet. Die folgenden zehn Begriffspaare können dementsprechend nur als erhellende Perspektiven i.S. der oben erwähnten Facetten verstanden werden. Es sei daran erinnert, dass das dialogische Prinzip nach Herzka (1981, S. 28) besagt, "dass ein Ganzes als solches erst dann wahrgenommen wird, wenn zu einem bestimmten seiner Aspekte auch dessen Gegenaspekt mit-

wahrgenommen wird. Die beiden Gegenüber sind sowohl gegensätzlich, als auch gleichzeitig und gleichwertig vorhanden und wirksam". Die Situation wird als 'dialogischer Verknüpfungsort' der beiden Gegenüber verstanden. Die in der Definition der Dialogik festgelegte gleichzeitige Präsenz der beiden Aspekte, also die dialogische "Zweiheit in der Einheit" muss in der Darstellung in eine Nacheinander aufgelöst werden, wobei der Wechsel von einem Aspekt zum Gegenaspekt als Perspektivenwechsel verstanden wird. Im Anschluss an diese dialogisch gestaltete Darstellung wird zur Illustration ein Beratungsgespräch geschildert und sequentiell reflektiert.

3.4.1. Die Situation ist ein raum-zeitliches Geschehen

Als erstes Merkmal sei die Raum-Zeit-Perspektive erwähnt. Das situative Geschehen kann sich, wie jedes Geschehen, nur innerhalb eines raum-zeitlichen Rasters abspielen. Es handelt sich nicht nur um eine Dialogik des Raumes mit der Zeit, sondern die beiden Begriffe der Zeit und des Raumes sind in sich wiederum dialogisch gegliedert. Im gegenwärtigen Hier-und-Jetzt ist die Vergangenheit als Erinnerung mit der Zukunft als Antizipation dialogisch verbunden. In der gleichen Art und Weise sind Kausalität und Finalität aufeinander bezogen. Die zweite Dialogik teilt die Zeit auf in die messbare und die eigentliche, seelische Zeit. Die Räumlichkeit gliedert sich dialogisch in den physikalisch-messbaren und in den psychisch-eigentlichen Raum. Die Raum-Zeit-Dialogik kann so als 'dialogisches Mehrfachgebilde' interpretiert werden (s. auch Abschnitt 2.3.).

3.4.2. Die Situation ist einmalig und wiederholbar

Betrachtet man die Situation von aussen, so erscheint sie in der Tat wiederholbar: die Beratungssituation ist immer eine Beratungssituation: die Eltern, der Lehrer oder die Kindergärtnerin sitzen jedesmal mit dem Berater um den gleichen run-

den Tisch, jedesmal wird gemeinsam die Problematik diskutiert und jedesmal wird eine gangbare, möglichst von allen Teilnehmern akzeptierbare Lösung angestrebt. Und doch ist die Beratungssituation jedesmal eine andere: Jedesmal kommen andere Eltern zur Beratung, jedesmal eine andere Lehrkraft und zudem ist auch die Person des Beraters genau betrachtet nicht dieselbe, denn "man steigt niemals in den gleichen Fluss". Erfahrungszuwachs, stimmungsmässige Schwankungen, Differenzierung der persönlichen Haltung verändern den Berater als Mitgestalter der Beratung und somit die Beratungssituation, auch wenn dies von aussen kaum zu erkennen ist.

3.4.3. Die Situation ist charakterisiert durch Determiniertheit und Offenheit

Die Situation wird strukturiert durch bestimmte Fakten. Diese sind bis zu einem gewissen Grade planbar und kalkulierbar. Hinsichtlich einer Besprechungssituation sind z.B. der Zeitpunkt, die Zeitdauer, die Teilnehmer, die Themen etc. planbar. Aber nie kann die Situation durch die Planung bis ins Letzte festgelegt werden. Immer sind Spielräume und Nischen für die persönliche Entfaltung vorhanden, was eine gewisse Offenheit voraussetzt. Offenheit heisst Freiheit für die Gestaltung. Die Freiheit ist aber nicht zu verstehen als "Freiheit von Situationen" sondern als "Freiheit in Situationen" (nach von UsLAR, 1972, S. 122). Diese Freiheit in Situationen gehört ebenso wesentlich zur Situation wie die Determiniertheit. In der Situation steht dem Wissen bezüglich der Determiniertheit und der Kalkulierbarkeit das ahnungsvolle Offensein gegenüber. Mit dem Begriff der Offenheit ist aber auch das Wagnis der potentiellen Möglichkeiten - was immer Gelingen oder Scheitern bedeutet - angesprochen.

3.4.4. Die Situation ist charakterisiert durch Klarheit und Undurchschaubarkeit

Dieses dialogische Begriffspaar steht in engem Zusammenhang mit dem vorherigen. Allgemein nimmt man an, dass Fakten, Strukturen und Planbarkeit strukturierend und daher auch klärend wirken. Zu komplexe Strukturen können aber einen umgekehrten Effekt haben, indem sie durch ihre Vielfalt verwirren und verunsichern. Ein erahnendes Erspüren auf der intuitiven Ebene kann unter Umständen schlagartig Klarheit verschaffen. Die beiden Begriffe der Klarheit und Undurchschaubarkeit lassen sich weder den Begriffen Strukturiertheit/Unstrukturiertheit, noch den Begriffen Intellekt/Emotion eindeutig zuordnen, weil alle diese Begriffe nicht linear, sondern in einem vernetzten Zusammenhang zueinander stehen.

3.4.5. Die Situation hat prozess- und produktorientierte Aspekte

Die Situation umfasst die dialogisch verknüpften Aspekte der Produkt- und der Prozessorientiertheit. Die Beratungssituation muss in ihrer Zielsetzung beide Aspekte berücksichtigen. Die ratsuchenden Eltern haben Anrecht auf "produktorientierte Informationen", wie z.B. Angaben über situativ und personell mögliche Hilfen, über Vorschriften der Schulgesetzgebung, über Behördekompetenzen und über Elternrechte (Rekursrecht). Häufig muss der Berater die Prozessperspektive betonen, da seitens des Ratsuchenden die Produktperspektive gerne in den Vordergrund geschoben wird. Die Perspektivendistanzierung und -veränderung muss als Prozessaspekt bewusst wahrgenommen und dem Ratsuchenden gegenüber entsprechend dargestellt werden.

3.4.6. Die Situation hat subjektive und objektive Aspekte

Räumliche und zeitliche Faktoren wie Datum, Zeit, Zeitdauer und Ort lassen sich objektiv festhalten, haben aber gleich-

zeitig auch einen subjektiven Wirkungsaspekt auf den Betreffenden. Demgegenüber haben die mehr subjektiv gefärbten Faktoren wie etwa Gesprächsgestaltung oder Problemgewichtung auch objektiv feststellbare Perspektiven. Hier zeigt sich einmal mehr die Untrennbarkeit der dialogisch verbundenen Aspekte. In diesem Zusammenhang sei an das mehr objektiv orientierte "An-sich" und an das mehr subjektiv gewichtende "Für-mich" erinnert.

3.4.7. Die Situation umfasst das Alleinsein und das Miteinandersein

Im 'distanzierten Engagement' (oder in der 'engagierten Distanz') ist beides enthalten: das Alleinsein und das Miteinandersein. Um in der richtigen Art und Weise 'miteinander zu sein', bedarf es des Alleinseins i.S. einer empathisch reflektierten Distanz. Erfolgt eine Identifikation, sei es mit einer Person oder einem Problem, so wird der Berater zum "hilflosen Helfer" (s. Schmidbauer, 1978). Dieses bewusst sich distanzierende Alleinsein heisst aber weder sich absondern noch einsam sein. Nur wenn der Berater eine engagierte Distanz einhält, kann er sich in einer echten Weise empathisch dem Nächsten nähern. Steht aber an Stelle der engagierten eine abweisend-ablehnende Distanz, so wird eine positive Annäherung und ein Miteinander kaum gelingen. Buber (1979 b) zeigt mittels seiner beiden Grundworte der persönlichen "Ich-Du"-Begegnung und der mehr sachlichen "Ich-Es"-Beziehung einerseits die Distanz- und andererseits die Intensitäts- und Qualitätsproblematik.

3.4.8. Die Situation ist Wagnis und beinhaltet Gelingen und Scheitern

Das In-einer-Situation-sein enthält - vorder- oder hintergründig - immer den Appell, sich der in der Situation enthaltenen Herausforderung zu stellen. Die Situation fordert von uns ein

Wagnis, und dieses kann entweder zum Erfolg oder zum Misserfolg führen. Bollnow (1977, S. 137) beschreibt den Wagnischarakter, in dem er zwischen dem sachbezogenen Risiko und dem persönlichen Wagnis unterscheidet: "Ich riskiere immer e t w a s, aber ich wage im letzten m i c h." Ein misslungenes Wagnis stellt ein persönliches Scheitern dar. Bollnow (ebenda, S. 137) weist darauf hin, dass das Wagnis "von einem höchsten sittlichen Verantwortungsgefühl getragen wird" und eindeutig vom Abenteuer, das den Genuss der Gefahr in sich schliesst, unterschieden werden muss. Der Berater ist kein Abenteurer, sondern ein Wagender, der sich deckungslos in eine Situation hineinbegeben muss. "Wer sehen will, muss sich sehen lassen", schreibt Kobi (1977 a, S. 14). Nicht nur für den Ratsuchenden, sondern auch für den Berater ist die Beratung immer eine Situation der mehr oder weniger grossen Ungewissheit, der er sich zu stellen hat. "Man erfährt bekanntlich gar nichts über sich selber, wenn man darüber nachdenkt, was für einer man eigentlich sein könnte, sondern dadurch, dass man sich in Situationen hineinwagt, die einen zum Handeln zwingen", sagt Wagenschein (1964, S. 19). In diesem Zusammenhang sei daran erinnert, dass es immer darum geht, "den Anruf zu vernehmen" und "den Aufbruch zu wagen" (Moor, 1965, S. 264).

3.4.9. Die Situation als Schnittpunkt konvergierender und divergierender Perspektiven

In der Gesprächssituation zeigt es sich, ob die Perspektiven der Eltern, des Lehrers oder der Kindergärtnerin und des Beraters übereinstimmen oder auseinandergehen. Einerseits gibt es inhaltliche Divergenzen bezüglich der Problemdefinition und der daraus abzuleitenden Vorgehensstrategien, andererseits können grundsätzliche Divergenzen hinsichtlich der gegenseitigen Rollenerwartungen auftreten: Wie sieht der Einzelne seinen Einsatz im psychosozialen Kräftespiel, einmal in der Beratung und dann in der Lösungsstrategie und -durchführung? Eine grundsätzliche Klärung in diesem Bereich tut not, denn

die Meinungen können von der Delegation bis zur Identifikation gehen. Um diese Divergenzen zu klären, formulieren Selvini, Cirillo, D'Ettorre, Garbellini, Ghezzi, Lerma, Lucchini, Martino, Mazzoni, Mazzucchelli, Nichele (1978, S. 98) folgende vier Fragen:

"1. Worin besteht das Problem?

2. Was ist bisher zu seiner Lösung unternommen worden?

3. Was erwarten Sie von einer Intervention des Psychologen?

4. Zu welchen Schritten und Leistungen sind Sie bereit, um das Problem zu lösen?"

Diese Fragen beziehen sich nicht nur auf den Inhalts-, sondern auch auf den Beziehungs- bzw. auf den Erwartungsaspekt. Die Frage nach der Beraterrolle innerhalb der Beratungssituation bietet einen Ansatzpunkt für die Definition des Selbst- und Berufsverständnisses des Beraters. Zwei Stichworte dazu:

'Strategie des distanzierten Engagements' und 'Hilfe zur Selbsthilfe'. Aufscheinende Divergenzen sollen nicht heruntergespielt, sondern zum Anlass der gegenseitigen Positionsklärung genommen werden. In diesem Klärungsprozess müssen aber auch die Konvergenzen ebenso deutlich herausgestellt werden.

3.4.10. Die Situation ist gekennzeichnet durch Erleben und Erkennen

Im Hier-und-Jetzt des Geschehens sind wir 'Erlebende' und erst durch die Reflexion werden wir 'Erkennende'. Die situativ erlebte Wirklichkeit wird erst durch unsere Reflexion bedeutungsvoll. Die Bedeutsamkeit-für-mich liegt nicht im Faktum selbst, sondern erschliesst sich erst in der Retroperspektive. Als Beteiligter erlebe ich die Situation farbig, vielgestaltig und unmittelbar. Als objektivierender Betrachter nehme ich Distanz. Die vorher simultan erlebte Ganzheit zerfällt und muss linear in der Zeit erschlossen werden. Die Geschlossenheit und Farbigkeit wird zwangsläufig aufgebrochen und durch eine einschränkende Begrifflichkeit ersetzt. Der Begriff tritt anstelle

des Bildes. Diese Begrifflichkeit darf aber nicht nur negativ gesehen werden, denn sie eröffnet auch neue Möglichkeiten. Das gespeicherte Bild kann mit Hilfe der Begriffe perspektivisch ausgeleuchtet und strukturiert werden, was auch eine Weitergabe der Informationen erlaubt. In Anlehnung an Fromm (1979) könnte formuliert werden: Dem erlebnis-bildhaften Sein steht das begriffliche Haben gegenüber, und beides ist nötig.

3.5. DIE SITUATION ALS ERLEBNISEINHEIT: EINE SEQUENTIELL REFLEKTIERTE SCHILDERUNG EINES BERATUNGSGESPRAECHS

Als 'Gegenperspektive' zum vorhergehenden Abschnitt der mehr dialogisch-begrifflichen Darstellung wird hier eine Situation als Erlebniseinheit geschildert. Beschrieben wird eine psychologisch-sonderpädagogische Elternberatung im Anschluss an eine schulpsychologische Abklärung, wobei die Schilderung sequentiell auf dem Hintergrund der zehn dialogischen Situationsbegriffe reflektiert wird. Die in der Einleitung skizzierte Beratungssituation mit dem Thema der Einschulungsproblematik wird hier vertiefend dargestellt. Mit einer solchen Beschreibung begeben wir uns in das Spannungsfeld von Erlebnis und Darstellung. Das unmittelbar Erlebte wird in ein sukzessiv dargestelltes Übertragen, denn die Erlebnisschilderung ist nicht einfach ein auf der Zeitachse geraffter Abklatsch des Erlebten. Die Erlebnisschilderung ist bereits eine erste Verarbeitung, die mit der sequentiellen Reflexion, als zweiter Verarbeitung, abwechselt.

1. Abschnitt der Situationsschilderung

In der Beratungsecke im Arbeitsraum des Schulpsychologen sitzen die Eltern des gut sechsjährigen Kindergartenkindes Anita, die Kindergärtnerin und der Schulpsychologe um den runden Tisch.

Der Vater ist im EDV-Bereich tätig und die Mutter ist - als ehemalige Arztgehilfin - z.Zt. Mutter und Hausfrau. - Es ist der erste Donnerstag im Dezember, kurz nach 16 Uhr, ein trüber, kalter, schneefreier Tag mit einer drückenden Hochnebeldecke. Die Eltern sitzen dem Schulpsychologen gegenüber, die Kindergärtnerin zwischen dem Vater und dem Schulpsychologen. Die Kindergärtnerin und der Vater haben sich eben einen Kaffee eingeschenkt, während die Mutter dankend ablehnte. Es dämmt draussen.

1. Reflexion

Der Berater wies den Gesprächsteilnehmern die Plätze in der oben beschriebenen Weise zu, damit er die ihm unbekannten Eltern sich gegenüber, d.h. in dem für ihn besten Blickwinkel hat. Die physikalischen jahres- und tageszeitlichen Fakten, wie Lichtverhältnisse, Innen- und Aussentemperatur, Luftfeuchtigkeit etc. lassen sich wohl objektiv messen, vermögen aber den erlebnismässig-subjektiven Eindruck nicht wiederzugeben. Stimmungsmässig weisen die äusseren Faktoren auf ein eher vertrauliches Zusammensein hin: Beim Einnachten werden die harten Konturen der Gegenstände weicher, die Gesichtszüge und die Mimik sind weniger deutlich wahrnehmbar, die Dämmerung wirkt verbindend und entspannend. Diese Atmosphäre steht klar im Gegensatz zur inneren Befindlichkeit der Gesprächsteilnehmer, die auch beim Berater als relativ gespannt bezeichnet werden muss, da der Vater seinerzeit erst nach langer Bedenkzeit und dann zudem nur sehr zögernd und mit Vorbehalten seine Einwilligung zu einer schulpsychologischen Abklärung gab. In dieser eben beschriebenen raum-zeitlichen Perspektive, sowohl im physikalisch-messbaren, wie auch im emotional-erlebnismässigen Bereich zeigt sich u.a. der Aspekt der Einmaligkeit dieser Beratung. Einmalig ist diese Beratung hinsichtlich der jahres-

und tageszeitlichen Ansetzung, sowie der personellen Zusammensetzung: Es ist nur einmal möglich, an diesem Dezembertag mit diesen Personen über dieses Problem zu sprechen. Gleichzeitig aber empfindet und erlebt der Berater das Gespräch auf einer höheren Abstraktionsebene - trotz der unbestrittenen Einmaligkeit - als eine Wiederholung. Die überindividuellen Fakten bilden dabei den Angelpunkt der Wiederholbarkeit: die ähnliche personelle Zusammensetzung (Eltern und Lehrkraft), die ähnliche Problematik (Einschulung) und der ähnliche Ablauf des Beratungsgesprächs (s. Abschnitt 3.6.). Neben dem dialogischen Begriffspaar der Einmaligkeit und Wiederholbarkeit zeigt sich noch die Doppelperspektive von Offenheit und Determiniertheit. Das Beratungsgespräch ist einerseits festgelegt durch die zeitlichen, örtlichen und personellen Vorgaben, andererseits beinhaltet die Situation immer eine gewisse Offenheit und dadurch einen Handlungsspielraum, z.B. hinsichtlich des Gesprächsverlaufs, der Gesprächsdauer und des Gesprächsinhaltes. Der Berater muss dafür sorgen, dass innerhalb des Gesprächs Offenheit herrscht. Dieser Freiraum ermöglicht einerseits eine konstruktive Auseinandersetzung mit den anstehenden Problemen im Hier-und-Jetzt, kann aber andererseits auch Ängste auslösen, da die Gesprächspartner gegebenenfalls ihre Ansichten offenzulegen haben, was eine verbale oder emotionale Infragestellung der geäußerten Ansicht und im negativen Falle auch der Person zur Folge haben kann. Gelingt es aber eine Vertrauensatmosphäre zu schaffen, so besteht zudem die Möglichkeit, dass ein sich unterlegen fühlender Gesprächspartner eine eigenständige Ansicht ins Gespräch einzubringen wagt.

2. Abschnitt der Situationsschilderung

Der Berater schaltet die Ständerlampe beim Tisch und weitere Lampen im Raum ein und beginnt das Gespräch mit dem Hinweis

auf seine ausschliesslich beratende Funktion ohne jegliche Entscheidungskompetenz. Er erwähnt auch, dass sowohl er, wie auch die Kindergärtnerin dem Amtsgeheimnis unterstehen. Dann spricht er die beiden divergierenden Erwartungsrichtungen hinsichtlich des Gesprächsverlaufs an: Die Eltern erwarten die Bekanntgabe der Abklärungsergebnisse und deren Interpretation durch den Berater, und dieser wünscht noch ergänzende anamnestiche Angaben zu dem von den Eltern vorgängig etwas karg ausgefüllten Elternfragebogen. Die Eltern entscheiden sich primär für die Bekanntgabe der Abklärungsergebnisse. Der Berater sagt, dass die Abklärungsergebnisse als Arbeitshypothesen i.S. einer vorläufigen Problemdefinition und nicht als 'psychologische letzte Wahrheit' zu verstehen seien. Er fügt hinzu, dass für ihn allerdings - aus seinem Fachwissen und seiner reflektierten Erfahrung heraus - diese Ergebnisse eine recht gute Zutreffenswahrscheinlichkeit aufweisen. Ferner macht der Berater die Eltern darauf aufmerksam, dass er in der Beurteilung unabhängig sei, unabhängig von der Schulbehörde, von der Kindergärtnerin und von den Eltern. Berufsethisch sei er nur seinem Gewissen verpflichtet. (Dass dabei die Horizontalität mit dem Menschenbild und dem Paradigma eine zentrale Rolle spielt, versteht sich). Der Berater weist ferner darauf hin, dass es in dieser Beratung nicht darum gehe, dass die Eltern die Abklärungsergebnisse einfach stumm akzeptierend oder ablehnend zur Kenntnis nähmen, sondern dass der Sinn des Gesprächs darin bestehe, eine aktive Auseinandersetzung miteinander zu pflegen, deren Ergebnisse eine Standortbestimmung und im positiven Falle eine gemeinsam erarbeitete Meinung über den nächsten Schritt zum Wohle des Kindes wäre. Die dabei vom Berater eingenommene Perspektive ist grundsätzlich förderungs- und nicht selektionsdiagnostisch. Die Abklärungsergebnisse verstehen sich - neben den Erfahrungen der Eltern und der Kindergärtnerin - als einen weiteren Aspekt im Beurtei-

lungsmosaik. Dank den Abklärungsergebnissen ist es dem Berater möglich, im Gespräch einen aktiven Beitrag zu leisten, sei es zur Erarbeitung einer neuen Perspektive oder zur Differenzierung einer bereits vorhandenen.

2. Reflexion

Der Berater definiert sein berufliches Selbstverständnis, indem er auf seine ausschliesslich beratende Funktion aufmerksam macht und sich dadurch u.a. von der Schulbehörde mit Entscheidungskompetenz abgrenzt. Dann legt er seine Gesprächsgrundlagen klar (= Abklärungsergebnisse bestehend aus den Testergebnissen, den Testbeobachtungen, der Anmeldung und den Angaben aus dem anamnestischen Elternfragebogen), sowie deren Stellenwert in seiner Arbeit und im gegenwärtigen Gespräch (= Arbeitshypothesen). Damit werden auch fachlich die Kompetenzgrenzen abgesteckt. Mit diesen Feststellungen bezüglich Funktion und Kompetenz setzt der Berater den vielleicht vorhandenen, meistens nicht ausgesprochenen und oft auch überhöhten Erwartungen der Gesprächspartner (wie z.B. 'Schnellreparateur des Kindes' oder 'problemlösender Deus ex machina') oder auch umgekehrt den Negativerwartungen (wie z.B. 'alle Psychologen sind') seine Selbstdefinition gegenüber. Die Eltern erleben den Berater und der Berater erlebt umgekehrt die Eltern in der Gesprächsbegegnung auf je spezifische Art und Weise. Mit der klärenden Selbstdefinition bezüglich seiner Funktion und Kompetenz versucht der Berater neben dem Erleben auch das Erkennen bei den Eltern anzuregen. Allerdings bleibt dabei offen, ob die Eltern den Berater und seine Erklärungen als echt empfinden, was mit der Selbstidentität hüben und drüben zusammenhängt.

3. Abschnitt der Situationsschilderung

Der Berater fasst die Abklärungsergebnisse wie folgt zusammen: Anitas intellektuelle Leistungen in einem sprachfreien Test liegen in der oberen Hälfte des Durchschnittsbandes. Diese Intelligenzschätzung wird bestätigt durch die Ergebnisse eines Schulreife-tests mit gesamthaft guten bis sehr guten Leistungen: sichere Mengenbegriffe, gute Begriffsbildung, im Gegensatz zu einer sehr unsicher-zögernden Arbeitsweise im Konzentrationstest und nicht altersgemässen Leistungen im optischen Wahrnehmungsbereich (= Figuren abzeichnen). In den Subtests "Formkonstanz" und "Lage im Raum" des Entwicklungstests der visuellen Wahrnehmung nach Frostig liegen die Ergebnisse deutlich unter den durchschnittlichen Leistungen. Die Ergebnisse in der akustischen Merkfähigkeit für Sätze und Zahlen sind gut. Projektive Tests weisen auf eine generelle psychische Unreife hin, die in auffallendem Gegensatz zur guten intellektuellen Reife steht. Die offensichtlich keckere jüngere Schwester Judith (die Mutter hatte sie mitgenommen, als Anita zur Testabklärung gebracht wurde) zeigt sich aus Anitas Perspektive als 'Problemfigur'. Die im Elternfragebogen (von der Mutter ausgefüllt) erwähnte relativ grosse Abhängigkeit Anitas von der Mutter kann testmässig bestätigt werden. Die Mutter ergänzt die diesbezüglichen Angaben im Elternfragebogen dahin, dass Anita im Anschluss an eine durchgemachte Kinderkrankheit (Masern) lange Zeit immer 'am Schürzenzipfel' der Mutter gehangen habe und das z.T. heute noch tue. Der Berater betont, dass die hier einzeln dargelegten Ergebnisse in einen Gesamtzusammenhang gestellt werden müssen (= 'Bild des Kindes'), da bei einer Einzelbetrachtung die Gefahr einer falschen Gewichtung besteht. Der Berater fasst deshalb zusammen: Die guten kognitiven Leistungen kontrastieren einerseits mit einem Defizit im optischen Wahrnehmungsbereich, andererseits mit

einer deutlichen sozial-emotionalen Unreife, die sich u.a. in einem geringen Selbstwertgefühl und in einer unsicheren, ängstlichen Arbeitshaltung manifestiert. Diese Persönlichkeitsperspektiven müssen auf dem familiären Beziehungshintergrund gesehen werden (kecke unproblematische jüngere Schwester, leistungsbezogener Vater, ruhige eher introvertierte Mutter). Aufgrund dieses vorläufigen Bildes müssten nach Ansicht des Beraters die Frage der Einschulung in einer Einschulungsklasse (= Stoff der 1. Klasse auf zwei Jahre verteilt) diskutiert werden. Die Einschulungsklasse bietet im Falle von Anita im Vergleich zur Normalklasse folgende Vorteile:

- Der emotional-soziale Entwicklungsrückstand kann im individualisierenden Unterricht besser aufgeholt werden. Durch vermehrtes persönliches Ansprechen i.S. der positiven Verstärkung erfolgt ein Aufbau der Selbstsicherheit und damit zugleich ein Abbau der Ängstlichkeit und Unsicherheit.
- Anita kann daneben im intellektuellen Bereich ihren guten Fähigkeiten entsprechend gefordert werden.
- Durch die verlängerte Einschulungszeit können die funktionellen Defizite im optischen Wahrnehmungsbereich besser angegangen werden: individuell und gruppenweise innerhalb des Unterrichts und allenfalls mittels flankierender sonderpädagogischer Massnahmen ausserhalb des Unterrichts.
- Durch die verlängerte Einschulungsphase steht generell mehr Zeit für die Nachreifung zur Verfügung.
- Aus der Perspektive der Reifungsdiskrepanz zwischen einem guten intellektuellen Stand und einem emotional-sozialen Entwicklungsrückstand bietet sich die Einschulungsklasse als die für die derzeitige Persönlichkeitsstruktur Anitas adäquate Schulungsmöglichkeit an.

3. Reflexion

Der Berater entwirft ein Bild des Kindes und dessen momentaner Problematik. Er zeigt auch mit dem Vorschlag der Einschulungsklasse und der Möglichkeit einer zusätzlichen sonderpädagogischen Hilfe einen gangbaren Weg. Der Begriff des Bildes wurde bewusst gewählt, denn es handelt sich bei dieser Darstellung um eine 'Gesamtschau' und nicht um ein klassifizierendes Auflisten einzelner Faktoren oder Symptome. Die Verantwortung für diese Problemstellung liegt allein im Kompetenzbereich des Beraters. Es ist 'sein Bild' des Kindes. Mit der Bekanntgabe des Bildes begibt sich der Berater deckungslos ins allfällige Schussfeld der Kritik seitens der Gesprächsteilnehmer. Bei Angriffen könnte sich der Berater abwehrend und schmallend auf seine Fachkompetenz berufen und die Meinung der Eltern oder der Lehrkraft als Laienansicht oder Alltagstheorie abtun, was sich sicher negativ auf die Beziehungsstruktur auswirken würde. Zudem stünde hinter diesem beleidigten Rückzug die unausgesprochene Problematik eines verletzten Stolzes: "Nun gut, wenn ihr meinen fachkompetenten Rat nicht annehmen wollt, dann" oder "Man soll die Perlen nicht". Neben diesem mehr resignativen Rückzug gibt es auch die aggressive 'Kampfansage' seitens des Beraters: "Denen will ich es beweisen, dass ich". Beide Reaktionen sind falsch. Hinter der letzteren steckt die rechthaberische Perspektive des Machtkampfes. Bei all diesen Ueberlegungen aber ist der Berater alleine. Niemand kann ihm die Verantwortung abnehmen, sei es für die Problemdarstellung, für die Präsentation im Gespräch und für die vorgeschlagenen Massnahmen. Er allein entwirft 'sein Bild des Kindes' und er allein nimmt allfällige offene oder versteckte Kritik entgegen. Als Gegenstück zu diesem Alleinsein des Beraters steht das gemeinsame Bemühen um das Kind, das bei einer offenen Auseinandersetzung positiv

spürbar wird. Dieses wechselnde Empfinden des Alleinsein und des Miteinandersein ist nicht nur beim Berater, sondern ebenso bei den Eltern und der Lehrkraft vorhanden. Die Aufgabe des Beraters besteht auch darin, durch Echtheit und Empathie dafür zu sorgen, dass bei keinem der Gesprächsteilnehmer ein Gefühl der Einsamkeit aufkommen kann. Diese Problematik wird uns nochmals in der 4. Reflexion beschäftigen. Dass die Situation auch Wagnis bedeutet, zeigen die oben skizzierten möglichen Reaktionsweisen. Es wurde bereits erwähnt, dass sich der Berater mit seiner Problemdefinition deckungslos der Kritik oder auch der Zustimmung aussetzt. Auch hier gilt der bereits erwähnte Satz von Kobi (1977 a, S. 14) "Wer sehen will, muss sich sehen lassen". Und der Berater muss sich sehen lassen, auf der Fachebene und auf der mitmenschlichen Ebene. Wichtig dabei ist es, dass der Berater seine Problemsicht als reflektierte und persönlich verantwortete Meinung darstellt und nicht die Abklärungsergebnisse (z.B. den IQ) in pseudoobjektivierender Art in den Vordergrund schiebt um sich dahinter 'zu verstecken'.

4. Abschnitt der Situationsschilderung

Die Kindergärtnerin weist im Fortgang des Gesprächs auf die seit kurzem eingesetzte positive Entwicklung Anitas im emotional-sozialen Bereich hin. Anita sei als äusserst scheues Kind seinerzeit in den Kindergarten eingetreten und habe lange Zeit sich im Stübli (Lektion) nur auf Aufforderung hin beteiligt. In der letzten Zeit melde sie sich aktiv und bevorzuge mehr und mehr im freien Spiel Tätigkeiten mit sozialem Charakter. Für sie als Kindergärtnerin sei deshalb die Einschulungsfrage im jetzigen Zeitpunkt schwierig zu entscheiden. Der Vater sagt mit Nachdruck, dass für ihn nur eine Normaleinschulung in Frage komme. Auf die Problematik der psychischen Unreife angesprochen, meint der Vater, dass die normale

Konkurrenzsituation in einer ersten Klasse für sein Kind wohl eine Herausforderung bedeute, die aber von Anita bestimmt gemeistert werden. Die weiteren Ausführungen des Vaters machen deutlich, dass seine Perspektive einseitig intellektuell, leistungs- und erfolgsbezogen ist, und er daher den emotional-sozialen Bereich als marginal und unerheblich ansieht. Der Vater befürchtet in der Einschulungsklasse ein Fehlen der schulisch-intellektuellen Leistungsforderung ("es werde zuviel gespielt, zu wenig gearbeitet und die Kinder werden verhätschelt"). Zudem verleite die längere Einschulungszeit zu einem schulischen Schlendrian und die individuelle Betreuung leiste der Unselbständigkeitsentwicklung Vorschub. Ganz generell gehören normale Kinder ("und bei meiner Anita handelt es sich zweifelsohne um ein solches Kind") in eine Normalklasse und nicht in eine Sonderklasse. Der Berater meldet gegenüber dieser Argumentation seine Bedenken an, verzichtet aber im Moment darauf, diesen Punkt zu diskutieren. Die Mutter sieht die noch recht starke Kind-Mutter-Bindung, wirkt aber hinsichtlich der Einschulungsfrage unentschlossen. Der Berater sagt, dass die Angaben der Kindergärtnerin betreffend der positiven psychischen Entwicklung für ihn eine neue Perspektive bedeute, und dass es nun für ihn darum gehe, diese Entwicklung zu fördern. Die Abklärungsergebnisse seien mit einer Momentaufnahme, die Schilderung der Kindergärtnerin mit einem Film zu vergleichen. Beide Perspektiven seien als gleichwertige, sich ergänzende Aussagen zur Kenntnis zu nehmen. Es gelte nun diese positive Entwicklungsphase auszunützen, und er schlage deshalb folgendes vor:

1. Aufschieben des Einschulungsentscheids bis anfangs März
2. gezielte Selbständigkeitserziehung zu Hause und im Kindergarten (übertragen von kleinen Aufträgen, die Anita selbständig zu erledigen hat)
3. Selbstsicherheitsförderung mittels eines optischen Wahrnehmungstrainings.

Zu Punkt 3: Bei dieser Selbstsicherheitsförderung geht es darum, im Bereich der optischen Wahrnehmung, wo Entwicklungsrückstände festgestellt wurden, die gestellten Aufgaben von Anita erfolgreich lösen zu lassen (nach dem Motto: "Nichts ist so erfolgreich wie der Erfolg"). Dies bedingt eine sorgfältige Planung hinsichtlich des Einstiegs, des Schwierigkeitsgrades und dessen Steigerung. Das optische Wahrnehmungstraining stellt einerseits ein funktionelles, gezieltes Ueben in einem Defizitbereich dar, und andererseits ist es ein Vehikel, mit dessen Hilfe die Selbstsicherheitsförderung initiiert wird. Entscheidend bei dieser Förderung ist die positive und akzeptierende Grundhaltung derjenigen Person, die mit Anita arbeitet. Erfreulicherweise erklärt sich die Kindergärtnerin bereit, mit Anita 2 - 3 Mal wöchentlich ca. 10 - 15 Minuten zu arbeiten. Es wird vereinbart, dass die Unterlagen (entweder das Frostig-Programm für die optische Wahrnehmung oder entsprechende Aufgaben aus diversen Schulreife-Förderprogrammen) vom Berater bereitgestellt und mit der Kindergärtnerin besprochen und an sie abgegeben werden.

4. Reflexion

In dieser Phase des Gesprächs wird der Schnittpunktcharakter von konvergierenden und divergierenden Ansichten evident. Die Ausführungen haben offensichtlich beim Vater keine Perspektivenänderung ausgelöst. Dieser sieht nur das Ziel der Normalklasseneinschulung und nimmt den derzeitigen Entwicklungsstand besonders im emotionalen Bereich kaum zur Kenntnis. Der Berater glaubt bei der Mutter ein gewisses Verständnis für Anitas Problematik zu verspüren. Aber die Mutter wagt es nicht - wie es scheint - eine gegenüber den Ansichten des Vaters divergierende Meinung zu vertreten. Der Berater meldet wohl seine Vorbehalte inbezug auf die väterliche Stellungnahme zur Einschulungsfrage an und hält fest, dass divergierende Ansichten vor-

handen sind, macht sie aber zu jenem Zeitpunkt des Gesprächs nicht zu einem Diskussionspunkt. Der Berater greift die Äußerung der Kindergärtnerin bezüglich der positiven Entwicklung Anitas auf. Im Zusammenhang mit der Problematik der divergierenden Perspektiven sei nochmals auf den bereits früher erwähnten Aspekt des Alleinsein hingewiesen. Eine Aufgabe des Beraters ist es, die divergierenden Meinungen nicht einebnend in ein Harmoniemodell 'einzupassen' und damit eine Übereinstimmung vorzutäuschen, sondern die Differenzen sind zu artikulieren und nebeneinander zu stellen. Dies bedeutet, dass ein Gesprächsteilnehmer u.U. mit seiner Ansicht alleine steht. Die Perspektiven sollten durch den Berater für alle Gesprächsteilnehmer in der Konvergenz oder Divergenz klar ersichtlich dargestellt werden. Der Berater hat dafür zu sorgen, dass das allenfalls aus den divergierenden Meinungen entstandene Alleinsein auf der Inhaltsebene nicht dazu führt, dass der Betreffende auch auf der Beziehungsebene isoliert wird. Neben der Formulierung der Divergenzen hat der Berater ebenso die Pflicht, die vorhandenen Gemeinsamkeiten festzuhalten.

In jedem Fall muss das Ziel der gemeinsamen Anstrengungen eine personen- und problemadäquate Lösung sein. Bei auftretenden Meinungsverschiedenheiten muss beachtet werden, dass sich die 'beiden Parteien' meistens einig sind in der abstrakten Zielsetzung der 'bestmöglichen Hilfe'. Die Meinungen und Vorstellung hinsichtlich des konkret einzuschlagenden Weges weichen voneinander ab. Für die Fortsetzung der Beratung ist aber die Tatsache wichtig, dass beide 'Parteien' den guten Willen und die ehrliche Absicht der Gegenseite anerkennen.

Eine dritte Situationsperspektive wird hier noch sichtbar: die Undurchschaubarkeit und als Gegenstück dazu die Klarheit. Aus der Sicht des Beraters ist die Stellungnahme des Vaters

vordergründig klar. Der Vater äussert unmissverständlich sein von ihm ins Auge gefasste Ziel, bleibt aber - im Empfinden des Beraters - einseitig intellektuell und daher emotional undurchsichtig. Diese Undurchschaubarkeit der motivationalen Hintergründe gibt Anlass zu Vermutungen. Die Mutter ist in ihrer Stellungnahme bzw. Nicht-Stellungnahme ambivalent. Die vordergründig eingenommenen Positionen scheinen dem Berater klar zu sein, aber die Hintergründe erlebt er als undurchsichtig und diffus, ebenso das Verhältnis der beiden Elternteile zueinander. An dieser Stelle muss die Gegenfrage gestellt werden: Wie erleben die Eltern den Berater? Ist der Berater in seinen Ausführungen für sie transparent und echt oder sehen sie hinter seinen Ausführungen viele undurchschaubare Bereiche: wie z.B. aufgrund welcher Tests kommt der Berater zu seinen Schlussfolgerungen? Verschweigt uns der Berater Dinge, die Anita oder uns und unser Partnerverhältnis betreffen etc.? Sind solche gefühlsmässigen Barrieren vorhanden, so lassen sie sich kaum mit einer intellektuell-logischen Beweisführung entkräften, als vielmehr mit Echtheit und Empathie seitens des Beraters langsam abbauen. Argumentiert man in einem solchen Falle nur intellektuell, so kommt nach angehörter Argumentation seitens der Eltern das bekannte 'Aber': Grundsätzlich bin ich mit Ihnen einverstanden, aber ' oder 'Sie haben schon recht, aber'. Entweder gelingt es dem Berater, die Eltern auf der emotionalen Ebene zu erreichen oder dann nützen 'Kopfargumente' wenig. Auch in diesem Bereich der emotionalen Ansprache bedeutet das Gespräch seitens des Beraters ein Wagnis.

5. Abschnitt der Situationsschilderung

Der Vater reagiert positiv auf den Vorschlag der Aufschiebung des Einschulungsentscheides, wahrscheinlich auch deshalb, weil

er sich dadurch indirekt in seiner Ansicht bestätigt fühlt. Der Berater hält fest, dass für ihn die Entscheidung nach wie vor offen und keineswegs mit diesem Vorschlag bereits zugunsten der Normalklasseneinschulung entschieden sei. Auch gehe es darum, die unter Punkt 2 vorgeschlagene häusliche Selbstständigkeitsförderung nicht einseitig unter dem Einschulungsaspekt zu sehen, sondern die Persönlichkeit Anitas müsse mittels ganzheitlichen Ansätzen gefördert werden. Bezüglich einer allfälligen Einschulung Anitas in der Einschulungsklasse wurden die Eltern noch über die rechtlichen Aspekte wie folgt orientiert:

1. Das Schulgesetz schreibt vor einer allfälligen Sonderklassenzuteilung die folgenden drei verbindlichen Schritte vor:
 - Bericht des Schulpsychologen
 - Zeugnis des Schularztes
 - Anhören der Eltern (nicht Einverständnis) durch die Behörde.
2. Die Eltern können keine Normalklassenzuteilung erzwingen, sondern die Schulbehörde hat die Kompetenz, entgegen dem Wunsch der Eltern, eine Sonderklasseneinweisung zu beschließen. Hier tangiert die Schulgesetzgebung das Elternrecht. Allerdings steht in einem solchen Falle den Eltern das Rekursrecht an die nächst höhere Instanz zu. Diese Rekursmöglichkeit wird den Eltern in der schriftlichen Mitteilung der Schulbehörde als sog. Rechtsmittelbelehrung mitgeteilt.
3. Der Berater macht auf die in seinem Pflichtenheft verlangte Abfassung eines schriftlichen Berichtes zuhanden der Schulbehörde mit Kopie an die Lehrkraft aufmerksam. Die Eltern erhalten keinen Bericht, denn gegenüber ihnen steht das Beratungsgespräch im Vordergrund. Sie können aber den Bericht beim Berater einsehen. Sobald der Bericht in Reinschrift vorliegt, wird der Berater mit den Eltern einen Termin für die Berichtseinsichtnahme vereinbaren. Wünschen die Eltern gewisse Korrekturen, so wird gemeinsam ein Nachtrag verfasst.

Diese Informationen wurden vom Berater vor allem zu Händen des Vaters gegeben, um klarzustellen, dass die Meinung der Eltern nicht einfach durchgesetzt werden kann. Die Kindergärtnerin wird sich bezüglich der Basisförderung mit den Eltern in Verbindung setzen, sobald Übungszeiten festgelegt sind. Die Kosten dieser Förderung gehen zu Lasten der Schulgemeinde. Die Kindergärtnerin und die Eltern sollen spätestens anfangs März des kommenden Jahres wieder zusammenkommen, um gemeinsam Anitas Entwicklungsstand hinsichtlich der Einschulung nochmals zu diskutieren. Sollte der Berater an diesem Entscheidungsgespräch teilnehmen, so würde er nach Absprache mit den Eltern durch die Kindergärtnerin eingeladen.

5. Reflexion

Am Ende eines Beratungsgesprächs stellt sich die produktorientierte Frage nach den Ergebnissen: Das skizzierte Gespräch brachte wenigstens teilweise eine gewisse Klärung der Perspektiven betreffend Einschulung. Die Eltern wurden über die Abklärungsergebnisse, sowie über die gesetzlichen Bestimmungen bei einer Einweisung in eine Sonderklasse orientiert. Die Frage nach den prozesshaften Aspekten lässt sich wie folgt beantworten: Die Schilderung der Kindergärtnerin von Anitas positiver Entwicklung löste beim Berater einen Perspektivenwechsel aus. Ob der Berater bei den Eltern mit seinen Ausführungen einen Denkprozess in Gang setzen konnte, bleibt offen. Offen bleibt auch die Frage, ob die Eltern den Sinn und die Prozesshaftigkeit der vorgeschlagenen Selbständigkeits- und Selbstsicherheitsförderung erfasst haben. Bei verschlossenen und abwehrenden Eltern ist man auf Vermutungen angewiesen. Der Berater kann nur Anregungen vermitteln und kann - zum guten Glück - die gewünschten Prozesse nicht erzwingen. Es bleibt ihm lediglich die Hoffnung, dass auch nach einem Beratungs-

gespräch ein Aenderungsprozess i.S. eines Perspektivenwandels noch einsetzen kann. "Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar", sagt der Fuchs zum kleinen Prinzen (Saint Exupéry, 1950, S. 49) und gibt damit dieser Hoffnung Ausdruck.

3.6. EXKURS: DAS BERATUNGSGESPRAECH

Nachdem das Beratungsgespräch geschildert und sequentiell reflektiert wurde, folgen hier noch grundsätzliche Ueberlegungen zur Struktur und zum Ablauf eines solchen Gesprächs. Was versteht man unter einem Beratungsgespräch? Oswald (1982, S. 48) umschreibt es wie folgt: "Das Beratungsgespräch wird verstanden als ein in mitmenschlicher Art helfendes Problembearbeitungsgespräch zwischen einem kompetenten Berater und einem unter einem gewissen Leidensdruck stehenden Ratsuchenden. Das Gespräch hat privaten Charakter, ist primär auf die Aktualanalyse ausgerichtet und ist nicht psychotherapeutischer Art. Es hat einen festgelegten Gesprächsgegenstand, wird methodisch geführt und hat deshalb eine grob festgelegte Verlaufsform. Die Kontaktnahme seitens des Beraters ist beruflicher Art und das Zustandekommen des Gesprächs ist geplant (Zeitpunkt, Zeitdauer, Ort, Teilnehmer, Thema)". Damit wird das Beratungsgespräch als eigenständige Gesprächsgattung abgegrenzt gegenüber

- der unverbindlichen Konversation
- dem adressatenausgerichteten Interview
- der bohrenden Befragung
- der kämpferischen Diskussion
- dem einsamen Monolog
- der bekennden Beichte.

In der Definition des Beratungsgesprächs wurde von einer grob festgelegten Verlaufsform gesprochen. Was darunter zu verste-

hen ist, zeigt Oswald (1982, S. 49) idealtypisch in den nach dynamisch-inhaltlichen - und nicht nach gesprächstechnischen - Gesichtspunkten zusammengestellten fünf Phasen:

1. Die Phase der Problemannäherung, i.S. der Einleitungs- oder Anwärmphase
2. Die Phase der Problemklärung und Problemvertiefung
3. Die Phase der Problemlösungsplanung, i.S. des Ausarbeitens verschiedener alternativer Handlungsstrategien
4. Die Phase der Entscheidung seitens des Ratsuchenden
5. Die Phase der Akzeption der vom Ratsuchenden getroffenen Entscheidung durch den Berater

Die Problemannäherungsphase hinsichtlich einer schulpyschologischen Abklärung beginnt seitens der Eltern nicht erst mit dem Kontakt zur Abklärungsstelle, sondern viel früher, nämlich im Erziehungsalltag. Dort werden die Eltern mit belastenden Problemen konfrontiert. Wahrscheinlich erfolgt früher oder später ein Gespräch mit der Lehrkraft und dann eine Anmeldung zu einer testpsychologischen Abklärung. Beim Berater beginnt die Problemannäherung normalerweise mit der Entgegennahme der Anmeldung, wenn nicht bereits früher informelle Kontakte zwischen den Direktbeteiligten und dem Berater stattfanden. Die Problemannäherung setzt sich dann fort im Studium des ausgefüllten Elternfragebogens, in der Auseinandersetzung mit dem Kinde während der testpsychologischen Abklärung, in der Auswertung der Testergebnisse und selbstverständlich während des Beratungsgesprächs.

In der Einleitungs- oder Anwärmphase muss die Befindlichkeit des Ratsuchenden besonders aufmerksam wahrgenommen werden, denn in dieser Phase des gegenseitigen 'Abtastens' spielt der Zeitfaktor eine nicht unerhebliche Rolle. Eine überstürzte Verkürzung dieser Phase - aus dem Gefühl des Zeitdrucks heraus - ist ebenso schädlich, wie eine Ueberdehnung aus der Angst heraus,

mit dem Ansprechen der zentralen Problematik eine Frustration zu bewirken. Der Ratsuchende soll weder 'zu kühl' noch 'zu überhitzt' aus der Anwärmphase in die nächste Phase der Problemlklärung und -vertiefung eintreten. In dieser Phase müssen die verschiedenen Perspektiven der Eltern, der Lehrpersonen und des Beraters gleichermaßen zur Darstellung kommen. Im gegenseitigen Austausch werden 'Leerstellen' gefüllt und so die jeweilige Problemsicht ergänzt, bereichert, abgerundet oder von Grund auf verändert. Es sei daran erinnert, dass die Aussagen des Beraters - welche auf einer Zusammenschau von Testergebnissen, Testbeobachtungen und anamnestischen Angaben beruhen - grundsätzlich das gleiche Gewicht wie die Angaben der Eltern und Lehrpersonen haben. Die ausgewerteten Abklärungsergebnisse ermöglichen es dem Berater, im Gespräch einen aktiven Beitrag zur Problemlklärung und Interventionsplanung zu leisten. Dieser Beitrag muss seitens des Beraters den anderen Gesprächsteilnehmern als Arbeitshypothese i.S. einer vorläufigen Problemdefinition angeboten werden. Im Idealfall treffen sich die verschiedenen Perspektiven und vereinigen sich zu einer gemeinsamen Problemsicht. Ist dies nicht der Fall, so ist es Pflicht des Beraters, die verschiedenen Perspektiven nebeneinander zu stellen und die Divergenzen, aber auch die Konvergenzen, festzuhalten. In der dritten Phase der Problemlösungsplanung geht es um die Ausarbeitung verschiedener alternativer Handlungsstrategien. Dabei ist es notwendig, dass die einzelnen Lösungsmöglichkeiten hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile durchdiskutiert werden. Der Berater tut m.E. gut daran sich von der bekannten Dreischritt-Ueberlegung nach Moor (1965, S. 315) leiten zu lassen:

1. Was ist generell notwendig?
2. Was ist personell und situativ möglich?
3. Was ist momentan dringlich?

Diese Ueberlegungstrias ermöglicht eine Problemstrukturierung

nach Zeit, Möglichkeit und Dringlichkeit. Die vierte Phase der Entscheidung unterscheidet sich grundlegend von den vorhergehenden, denn hier geht es nicht mehr um ein gemeinsames Erarbeiten von Entscheidungsgrundlagen, sondern um die Entscheidung selber. Es liegt im Wesen der Entscheidung, dass sie im Alleingang und in der persönlichen Verantwortung getroffen werden muss. Der Berater hat an dieser Stelle auf seine rein beraterische Tätigkeit hinzuweisen, und er darf sich von den Eltern nicht in die Rolle des stellvertretend für sie Entscheidenden drängen lassen. Bollnow (1977, S. 78) formuliert diese Problematik wie folgt: "Die Beratung stellt sich vielmehr selbstlos in den Dienst der vom anderen zu fällenden Entscheidung". In der schulpsychologischen Beratung bedarf diese idealtypisch dargestellte Entscheidungssituation aber einer gewissen Korrektur. Den Eltern ist kein absoluter Freiraum der Entscheidung zugesichert, da gewisse Vorschriften der Schulgesetzgebung beachtet werden müssen. Die Schulgesetzgebung schränkt z.B. das Elternrecht ein, da die Schulbehörde Massnahmen auch gegen den Willen der Eltern beschliessen und allenfalls durchsetzen kann. Als Gegengewicht steht den Eltern das Rekursrecht zu. Als letztes wird die Phase der Akzeption der vom Ratsuchenden getroffenen Entscheidung genannt. Der Berater hat - auch bei einer von seiner Perspektive abweichenden Entscheidung der Eltern - die getroffene Entscheidung als Tatsache anzuerkennen. Es geht nicht an, dass der Berater auf der einen Seite für die Entscheidungsfreiheit eintritt, um dann im Falle einer Abweichung persönlich betroffen zu sein. Die Akzeption einer abweichenden Meinung darf aber nicht mit dem Aufgeben der Beraterperspektive gleichgesetzt werden. Trotz des Festhaltens an seiner Ansicht, akzeptiert er i.S. einer echten Toleranz die Meinung und Entscheidung des Ratsuchenden. Aggressive Reaktionen seitens des Beraters verraten eine nicht vollständige Uebergabe der Entscheidung an den Ratsuchenden.

3.7. ZUSAMMENFASSUNG DES DRITTEN KAPITELS

Der Begriff der Situation wird aus anthropologischer Sicht verstanden als "die Art und Weise wie wir als Menschen in der Welt sind" (von Uslar). Die folgenden fünf Grundaussagen umreißen den Begriff der Situativität:

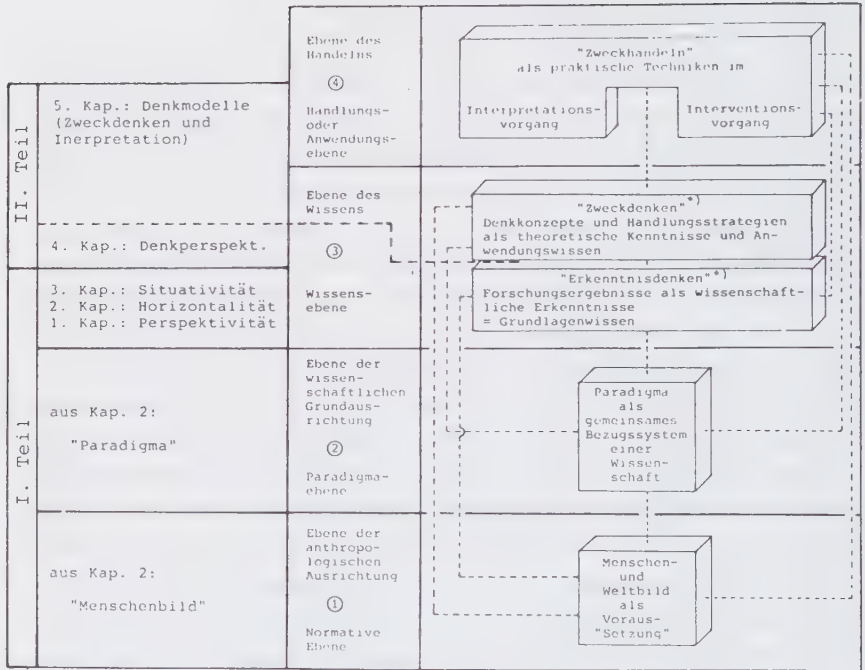
- Alle Menschen befinden sich in der Situation d e s Menschen.
- Das 'In-der-Situation-Sein' hat existentiellen Charakter.
- Die Situation beinhaltet die beiden konstituierenden und determinierenden Bereiche der Perspektivität und der Horizontalität.
- Die Situation wird als organismisch-systemischen Gebilde verstanden.
- Wir befinden uns immer in einer - wenn auch ständig wechselnden - Situation.

Der Begriff der Situation wird in zehn dialogisch gefassten Thesen 'doppelperspektivisch' beschrieben. Dabei gilt es zu bedenken, dass mit diesen Thesen das Phänomen der Situativität nicht erfasst ist, sondern dass es sich lediglich um verschiedene ausgewählte Perspektiven handelt, nie aber um das Ganze, das ohnehin mehr ist als die Summe all ihrer Teile. Die Situation ist aber auch als umfassenden 'Erlebnisraum' zu verstehen, der einerseits in der Schilderung 'des Geworfenseins' am Erlebnis eines Spitalaufenthaltes und andererseits in einer Beratungsschilderung umrissen und mit sequentiellen Reflexionen analysiert wird. Zuletzt werden inhaltlichen Angaben zum Beratungsgespräch und dessen Phasen gemacht.

ZWEITER TEIL

VORBEMERKUNGEN ZUM ZWEITEN TEIL

Der zweite Teil dieser Arbeit mit den beiden Kapiteln 'Denkperspektiven' und 'Denkmodelle' ist praxisnäher als der erste mehr grundsätzlich ausgerichtete Teil. In unserem Dasein hat das Denken einen zentralen Stellenwert. Das Denken kann als das spezifisch menschliche Mittel der Weltbewältigung angesprochen werden. Mittels unseres Denkens versuchen wir die subjektiv erlebte Wirklichkeit zu erfassen, sie nachzuzeichnen oder sie antizipatorisch 'vorauszu erleben'. Wir erleben immer situativ und simultan und versuchen dann im nachträglichen sukzessiv-reflektiven Bewusstmachen die erlebte Situation zu begreifen. Dabei verwenden wir ein begriffliches Instrumentarium als Bezugssystem und suchen mit dessen Hilfe Klarheit über Bedeutung und Zusammenhang - in unserem Fall u.a. von Perspektive, Horizont und Situation - zu erlangen. Denkperspektiven und Denkmodelle werden als Instrumente der Weltbewältigung verstanden. Durch die beiden folgenden Kapitel wird auch unser Anliegen der Perspektivenänderung illustriert. Die Abb. 16 (sie ist identisch mit der Abb. 1, S. 12) verdeutlicht die Situierung und die Zusammenhänge: Die Denkperspektiven und deren Änderungen (= 4. Kapitel) gehören, wie die vorherigen Kapitel 1 - 3, in den Bereich des Erkenntnisdenkens auf der dritten Ebene des Wissens. Aus dem Erkenntnisdenken heraus entwickelt sich das praxisorientierte Zweckdenken als reflektierendes und antizipatorisches Denken über das Tun.



*) Diese Begriffe und deren Umschreibungen wurden von Ochsner (1972, S. 50) übernommen.

Abb. 16: Konzept der Arbeit (analog Abb. 1)

Das 5. Kapitel über die Denkmodelle umfasst einerseits das Zweckdenken auf der dritten Ebene des Wissens und andererseits die Interpretation aus dem Bereich des Zweckhandelns auf der vierten Ebene der Anwendung. Die Intervention als reales Zweckhandeln ist Tun und liegt deshalb ausserhalb des Rahmens dieser Arbeit, die im Gedanklichen bleiben muss.

4. KAPITEL: DENKPERSPEKTIVEN

Wir haben bereits festgestellt, dass wir das simultan-subjektiv Erlebte nur in sukzessiver Weise, d.h. 'nach'-denkend nachvollziehen können, um dadurch eine gewisse Objektivierung zu erreichen. Wir versuchen in dieser Art und Weise die Wirklichkeit zu erfassen oder aber am Horizont des Begreifbaren 'anstossend' das Unbegreifliche als solches zu erkennen und stehen zu lassen. Eine andere Möglichkeit der Weltbewältigung ist das Nachbilden der subjektiv erlebten Wirklichkeit, sei es als Kunstwerk oder als Modell (vergl. Doelker, 1977). Es handelt sich in beiden Fällen um eine Interpretation i.S. einer Perspektivierung und Perspektiviertheit. Wir 'denken' oder 'bilden' nicht voraussetzungslos 'nach', sondern diese Tätigkeiten gründen im Menschenbild und im Paradigma, wo unsere Vorerfahrungen und unser Vorwissen - unsere Perspektiven - enthalten sind. Unser Bemühen um Weltbewältigung i.S. der Weltinterpretation ist immer perspektivisch ausgerichtet. In diesem vierten Kapitel werden Denkabläufe, 'Denkbahnen' vorgestellt, ohne sie inhaltlich zu füllen, da dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

4.1. ZUM BEGRIFF "DENKEN"

Mit unserem Denken versuchen wir - als antizipatorisches oder nachvollziehendes Tun - die uns umgebene gegenständliche und gedankliche Welt zu ordnen und zu strukturieren, um sie dadurch besser zu begreifen. Dorsch (1963, S. 69) weist darauf hin, dass das Denken "in der Erfassung und Herstellung von Bedeutungen, Beziehungen und Sinnzusammenhängen" bestehe. Dieses Ordnen und Strukturieren ist eine differenzierte und vernetzte Tätigkeit. Wir unterscheiden im folgenden zwei grundlegende

Denkperspektiven (lineares und komplexes Denken, s. 4.2.), Denkstufen im Hinblick auf die Praxisnähe, Denkart und Denkte. Alle diese Bereiche stehen in einem vernetzten Zusammenhang, wobei die Denkperspektiven hierarchisch höher eingestuft werden.

4.1.1. Denkstufen hinsichtlich der Umsetzbarkeit in die Praxis

Im bereits vorgestellten Schema (Abb. 16, S. 172) werden auf der dritten Ebene des Wissens zwei verschiedene Arten des Denkens unterschieden:

- das Erkenntnisdenken
- das Zweckdenken.

Diese beiden Denkart unterscheiden sich hinsichtlich des Abstraktionsgrades bzw. der Praxisnähe. Das Erkenntnisdenken ist in der Ausrichtung grundsätzlicher und befasst sich mehr mit den allgemeinen und umfassenden Zusammenhängen, während das Zweckdenken enger und praxisorientierter ist. Das Zweckdenken lässt sich unmittelbarer als das Erkenntnisdenken in die Praxis umsetzen, und es ermöglicht einerseits das Zweckhandeln antizipatorisch vorzubereiten, andererseits über die erfolgte Interpretation oder Intervention nachzudenken. Im Erkenntnisdenken bemüht man sich um generelle und generalisierbare Erkenntnisse i.S. des Grundlagenwissens. Das grundsätzlich ausgerichtete Erkenntnisdenken ist in bezug auf das Zweckhandeln dem mehr praxisorientierten Zweckdenken gleichgestellt. Die Ergebnisse des Erkenntnisdenkens zeigen sich aber in der Praxis weniger als verwendbares konkretes Faktenwissen, sondern vielmehr als persönliche innere Grundhaltung oder Grundausrichtung. Das Erkenntnisdenken beschränkt sich aber nicht nur (wie in der Abbildung schematisch dargestellt wurde) auf die dritte Ebene des Wissens, denn die Überlegungen auf der ersten Ebene der anthropologischen Ausrichtung und auf der zweiten Ebene des Paradigmas gehören ebenso zum Erkenntnisdenken.

4.1.2. Denkkarten

Die nachfolgend aufgeführten Denkkarten (und auch die Denkakte, s. 4.1.3. und Denkkperspektiven, s. 4.2.) werden in beiden Denkstufen des Erkenntnis- und des Zweckdenkens angewendet. Dorsch (1963, S. 69) unterscheidet folgende qualitativ verschiedene Denkkarten, die hier in dialogischer Form aufgelistet werden:

1. Das theoretische und das praktische Denken: Perspektive des Abstraktionsgrades.
2. Das diskursive Denken (= in logischen Denkschritten fortschreitend) und das intuitive Denken (= schauend, sprunghaft): Perspektive des Weges.
3. Das reproduktive Denken (= Verwendung von und Besinnung auf Kenntnisse) und das produktive Denken (= schöpferisches Erarbeiten neuer Ergebnisse): Perspektive der Kreativität.
4. Das kritische und das unkritische Denken: Perspektive der Kontrolle
5. Das geordnet-zielstrebige und das ungebundene Denken: Perspektive der Richtung und der Stetigkeit.
6. Das archaisch-magische und das realistische Denken: Perspektive der inneren Befindlichkeit.

Das magische Denken weist am deutlichsten darauf hin, dass das Denken kein ausschliesslich kognitiv-intellektueller Vorgang ist, sondern dass es mit dem emotionalen Bereich eng verbunden ist.

4.1.3. Denkakte

Nach Dorsch (1963, S. 69) werden folgende Denkakte unterschieden:

- das Vergleichen
- das Abstrahieren und Kombinieren von Bewusstseinsinhalten

- das Urteilen und Schliessen
- das Bilden von Begriffen.

Und der "Baustein" für die verschiedenen Denkstufen, Denkakte und Denkart wäre der Gedanke: "Der sachliche, bedeutungshafte Gehalt des Denkens ist der Gedanke" (ebenda, S. 69). Jeder Wechsel, sei es ein solcher innerhalb eines Bereiches, wie auch ein Wechsel vom Bereich der Denkperspektive zur Denkstufe, zur Denkart und zum Denkakkt usw. ist als Perspektivenwechsel einzustufen.

4.2. ZWEI GRUNDLEGENDE DENKPERSPEKTIVEN: DAS LINEARE UND DAS KOMPLEXE DENKEN

Diese beiden Denkperspektiven verstehen sich als Oberbegriffe zu den Denkstufen, Denkart und Denkakten. Das lineare Denken war in seiner kausal-analytischen Ausprägung lange Zeit die vorherrschende Denkperspektive. Erst in den Sechzigerjahre dieses Jahrhunderts gewann das komplex-vernetztes Denken mehr und mehr Beachtung und Bedeutung. Der Anstoss zum komplexen Denken kam von der oekologischen Seite her und wurde in der Folge auch von anderen Wissenschaftsbereichen übernommen.

4.3. DIE LINEARE DENKPERSPEKTIVE

Die lineare Denkperspektive wird zunächst in ihrer monofaktoriellen Grundstruktur und dann in ihrer multifaktoriellen Weiterentwicklung dargestellt. Als drittes wird auf die Dialektik als Sonderform des linearen Denkens eingegangen.

4.3.1. Die Grundstruktur des linear-monofaktoriellen Denkens

Die ursprüngliche Ausprägung dieser Denkperspektive zeigt sich im monokausal-monofinalen Denken (= eine Ursache zeitigt eine Wirkung). Diese Denkweise wurde besonders in den Naturwissen-

schaften gepflegt und galt lange Zeit als d i e wissen-
schaftliche Denkperspektive. Die grafische Grundstruktur die-
ses linearen Denkens ist die gerichtete, begrenzte, gerade
Linie (= Strecke). Dieses Denken wird als Schritt von der Ur-
sachenposition zur Wirkungsposition verstanden (oder auch um-
gekehrt). Das lineare Denken wird hier in seiner Grundstruktur
als lineares Zweipositionen- und Einschrittdenken definiert,
wobei in diesem Denken der erreichten Position (als Produkt)
die Priorität gegenüber dem Schritt (als Prozess) eingeräumt
wird. Es geht hier nicht primär um die Prozesshaftigkeit des
Schrittes, sondern um die Produkthaftigkeit der Position. Die
Frage lautet: 'Was beinhaltet die neue Position'? und nicht
'Auf welchem Wege wurde die neue Position erreicht'? Das line-
ar-monofaktorielle Denken war und ist heute teilweise noch
das vorherrschende Denkmodell in der Medizin. Nach Kobi (1976 b,
S. 14 ff.) weist das sog. medizinische Modell zusammengefasst
folgende Bestimmungsstücke auf:

- Jeder Erkrankung liegt eine spezifische Ursache (= Erreger)
zugrunde, die es zu erforschen gilt.
- Die Ursache-Symptom-Therapie-Abfolge ist kausal-analytisch
ausgerichtet und bildet ein geschlossenes System. Krankheiten
weisen typische, überindividuelle, voraussehbare Verlaufs-
formen auf und sind daher objektivierbar.
- "Die Fronten sind damit abgesteckt: der Erreger ist der
Feind, den es ausfindig zu machen und zu erlegen gilt; der
Arzt ist der Jäger, der expressis verbis den Kampf führt;
der Patient ist das Feld auf welchem über Sieg und Niederla-
ge entschieden wird" (ebenda, S. 15).

Neben der Tatsache der 'Objektivierung des Patienten' (er wird
nicht als Subjekt wahrgenommen, sondern als Objekt, als Kampf-
feld 'missbraucht') steht für uns hier das Modell der linearen,
monokausal-monofinalen Denkperspektive im Vordergrund. (Im all-
gemeinen wird das lineare Denken dem monofaktoriell kausal-

analytischen Denken gleichgesetzt, was aber eine Reduktion bedeutet). Um eine Analyse besser durchführen zu können, wird im kausal-analytischen Denken der zu untersuchende Bereich der Wirklichkeit in dichotomer Art und Weise ständig verkleinert. Dabei geht man davon aus, dass durch die Zerlegung in Teile das Ganze besser zu verstehen sei. Capra (1983, S. 58) weist kritisch auf diesen dichotom-atomistischen und daher reduktionistischen Denkansatz hin, in dem er sagt, dass dieser Denkansatz davon ausgehe, dass komplexe Phänomene besser verstehbar seien, wenn man sie auf ihre Bestandteile reduziere und dass dasjenige, das verstehbar sei - in der Meinung des reduktionistischen Denkens - auch auf eine letzte Ursache zurückgeführt werden könne. Dieser Reduktionismus zeigt sich z.B. in den sogenannten 'Nichts-als'-Begründungen, von denen es sich zu distanzieren gilt. Wenn in einer psychologisch-pädagogischen Diagnosestellung gesagt wird, es handle sich um nichts anderes als um eine Lese-Rechtschreibschwäche, so stützt sich diese Diagnose offensichtlich auf die testpsychologisch messbaren Daten wie Fehlerzahl, Fehlerart und Arbeitszeit. Dass dabei das legasthenische Kind als Ganzheit mit all seinen positiven und negativen Sozial-, Selbst- und Sachbezügen der reduktionistischen Perspektive längst entglitten ist, scheint diesem Diagnostiker offensichtlich nicht bewusst zu sein oder ihn nicht zu beunruhigen. Guntern (1980, S. 75 f.) nimmt sehr deutlich gegen diese reduktionistische Perspektive Stellung: "Das reduktionistische Paradigma ist monokausal, monofaktoriell und eindimensional. Es beruht auf einem oft rigiden Alles-oder-nichts-Determinismus, und es reduziert die Aetiologie beobachtbarer Phänomene auf einen einzigen Faktor". Die kritische Stellungnahme zum linearen Denken darf aber nicht als Ablehnung unsererseits missverstanden werden. Diesem im 19. Jahrhundert vorherrschenden Denken verdanken wir z.B. in der Medizin die Entdeckung der verschiedenen Krankheitserreger als unumstrittene Errungenschaft.

Setzt man das lineare Denken dem mono-faktoriell-analytischen Denken gleich, so wird man der linearen Denkperspektive nicht gerecht, denn man würde dabei reduktionistisch zwei diesem Denken innewohnende Faktoren vernachlässigen:

- die multifaktorielle Ausprägung
- der Bereich der Finalität,

denen im folgenden unsere Aufmerksamkeit gilt.

4.3.2. Die Erweiterung zum multifaktoriellen, kausal-finalen Denken

Die Multifaktorialität als Multikausalität und Multifinalität bringt eine erhebliche Erweiterung des ursprünglichen und hauptsächlich gebrauchten monokausalen Analyseansatzes. Kombiniert man den faktoriellen Ansatz mit dem Kausal- und Finalbereich, so ergeben sich folgende vier Kombinationen:

Bereich fakto- rieller Ansatz	Bereich	
	kausaler Bereich	finaler Bereich
monofaktoriell	monofaktorielle kausale Perspektive	monofaktorielle finale Perspektive
multifaktoriell	multifaktorielle kausale Perspektive	multifaktorielle finale Perspektive

Abb. 17: Vierfeldermatrix: Bereich (kausal/final)
und faktorieller Ansatz (mono/multi)

Die in Abb. 17 dargestellte Vierfelder-Matrix gibt gewissermaßen den "statischen Ueberblick" über die vier Denkansätze. Da Denken aber prozesshaft ist und sich in unserem Falle zwi-

schen dem Bereich der Kausalität und der Finalität hin und her bewegt, ergeben sich folgende Beziehungsstrukturen:

Vom Kausalbereich ausgehend:

1. monokausal - monofinal
2. monokausal - multifinal
3. multikausal - monofinal
4. multikausal - multifinal

Vom Finalbereich ausgehend:

5. monofinal - monokausal
6. monofinal - multikausal
7. multifinal - monokausal
8. multifinal - multikausal

Die folgende Darstellung (Abb. 18) zeigt grafisch diese acht möglichen Beziehungen. Bei den multifaktoriellen Möglichkeiten werden exemplarisch nur drei Faktoren angegeben. In Wirklichkeit gilt es zu prüfen, wieviele Faktoren sinnvoll in die Betrachtung miteinbezogen werden können.

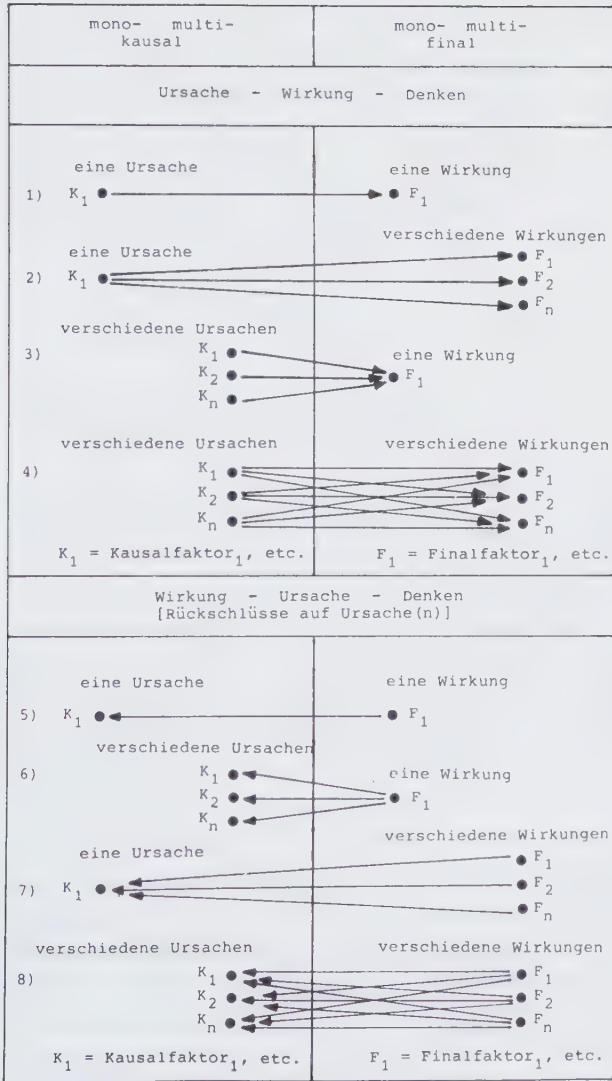


Abb. 18: Acht lineare Kombinationen
zwischen Kausal-/Finalbereich
und Mono-/Multifaktorialität

Die Faktorialitäts- und Bereichserweiterung (s. Abb. 18) bringen neue vielfältige Möglichkeiten, so dass man sich fragen kann, ob diese Denkperspektiven nicht bereits dem komplexen Denken zuzuordnen wären. Dies ist aber nicht der Fall, da auch das multifaktorielle Denken grundsätzlich dem eingangs erwähnten Schema des gradlinig-gerichteten Zweipositionen-Einschritt-Denkens folgt. Die beiden Bereiche der Kausalität und der Finalität bleiben dabei klar voneinander unterscheiden, da das Denken immer von einem Bereich zum andern verläuft.

4.3.3. Die Dialektik: Eine Sonderform des linearen Denkens

Der heutige Gebrauch des Begriffs der Dialektik geht auf Hegel zurück. Die ursprüngliche Bedeutung als Unterredungskunst, als Kunst der Beweisführung ist seit Hegel enger gefasst. Man versteht heute darunter eine bestimmte Art des denkerischen Vorgehens, das durch die drei Begriffe der "These", der "Antithese" und der daraus sich ergebenden "Synthese" umrissen wird. Das dialektische Vorgehen wird angewendet, um in These und Antithese die Gegensätze herauszuheben, um Extrempositionen deutlich zu machen, um widersprüchliche Positionen einander gegenüberzustellen und um dadurch einen Erkenntnisgewinn zu erzielen. Die Antithese als das "Dagegen-Gesetzte" ist durch die Negation mit der These widersprüchlich-linear verbunden. Danner (1979, S. 166), weist darauf hin, dass der sekundär gebundenen Antithese primär eine unabhängig gesetzte These vorangehen müsse. Der Denkprozess beginnt demnach mit der freien Setzung einer These. Die Synthese ist nicht einfach eine Verschmelzung von These und Antithese, sondern sie ist etwas Neues, "eine höhere Einheit" (ebenda, S. 167) in die die These und die Antithese verarbeitet aufgenommen werden. Die Synthese wird im weiteren dialektischen Prozess zur neuen These, der dann wiederum eine neue Antithese gegenübergestellt wird etc..

Zum politischen Begriff wurde die Dialektik durch die Definition von Marx: These = Kapitalismus, Antithese = Diktatur des Proletariats und Synthese = klassenlose Gesellschaft.

Die Grundstruktur der Dialektik ist diejenige des linearen Denkens: gradlinig und gerichtet. Aber es handelt sich um ein Dreipositionen- und Zweischritt-Denken, bei dem die Denkrichtung von der These zur Synthese nicht direkt, sondern gebrochen über die Antithese verläuft. Die Dialektik stellt eine bestimmte Erweiterung und Differenzierung des linearen Denkens dar, bleibt aber prinzipiell innerhalb dieses Denkbereiches.

4.3.4. Vom Ungenügen der linearen Denkperspektive

Die lineare Denkperspektive unterliegt wie jede andere Perspektive "dem prinzipiellen Ungenügen des Einzelanblicks". (Graumann, 1960, S. 174). Neben den unbestreitbaren Vorteilen des linearen Denkens hinsichtlich der punktuellen Genauigkeit und Gründlichkeit, die wir keinesfalls in Abrede stellen wollen, ergibt sich eindeutig die Gefahr der Einengung. Als Gegenstück und Korrektiv sehen wir das sogenannte komplexe Denken, das ganzheitlich und umfassend ausgerichtet ist.

4.4. DIE KOMPLEXE DENKPERSPEKTIVE

Das komplexe Denken ist ein Denken in Gesamtzusammenhängen. Auch hier sollen - wie beim linearen Denken - die Möglichkeiten und Grenzen dieses Ansatzes aufgezeigt und diskutiert werden. Es geht nicht darum - und dies sei vorweggenommen - auf eine dichotome Entscheidung lineares vs. komplexes Denken hinarbeiten. Vielmehr wird das Verhältnis dieser beiden Denkperspektiven in einem "Sowohl-als-auch" also in einem dialogischen Verhältnis und nicht in einem "Entweder-oder" gesehen.

4.4.1. Die Grundstruktur des komplexen Denkens

Die Grundstruktur des komplexen Denkens ist nicht die Strecke, sondern das Netz, das Beziehungsnetz, in dem die Trennung von Kausal- und Finalbereich aufgehoben ist. Eine durch eine Ursache ausgelöste Wirkung kann ihrerseits neu zur Ursache werden und rückwirkend die primäre Ursache beeinflussen. Es ist ein Denken, das in Beziehungssystemen oder -vernetzungen abläuft und deshalb als sogenanntes systemisches oder vernetztes Denken bezeichnet wird. In diesem Denken spielen nicht nur die einzelnen "Positionen", sondern auch deren Verbindungen eine wichtige Rolle. Das komplexe oder systemische Denken kann als Vielpositionen- und Vielschritt-Denken mit nach allen Richtungen offenen Schrittmöglichkeiten umschrieben werden.

4.4.2. Begriffliche Fassung des linearen und komplexen Denkens

Um den grundsätzlich anderen Ansatz des komplexen Denkens zu verdeutlichen, werden die Definitionen der beiden Denkperspektiven einander gegenübergestellt. Das lineare Denken wird verstanden als gerichtete, begrenzte, gerade Verknüpfung von einer oder mehreren Position(en) im Kausalbereich zu einer oder mehreren Position(en) im Finalbereich und umgekehrt. Dieses Denken bedient sich der analytischen, mehr mechanistisch ausgerichteten Methode, bei der der betrachtete Weltausschnitt dichotom in immer kleinere Bereiche aufgeteilt wird, um diese besser und genauer zu erfassen und dadurch das Ganze zu begreifen. Die Grundstruktur wird durch eine gerichtete begrenzte gerade Linie, d.h. durch eine Strecke zwischen zwei Positionen dargestellt. Das komplexe Denken i.S. des vernetzten oder systemischen Denkens ist ein ganzheitliches und organisches verstandenes Vielpositionen- und Vielschrittdenken mit nach allen Seiten potentiell offenen Richtungen. Die Grundstruktur ist hier das vielseitige, richtungsoffene Beziehungsnetz.

4.4.3. Der Sprung vom linearen zum komplexen Denken

Wir haben beim mono- und multifaktoriellen linearen Denken festgestellt, dass die Denkschritte immer bereichsübergreifend vom Kausal- zum Finalbereich und umgekehrt verlaufen. Die Grafik (Abb. 19) veranschaulicht schematisch diese Struktur und macht deutlich, dass beim linear-multifaktoriellen Denken alle möglichen Bezüge bereichsverbindend zwischen dem Ursachen- und Wirkungsbereich oder dem Kausal- und Finalbereich vorhanden sind. Bereichsinterne Verbindungen bestehen keine.

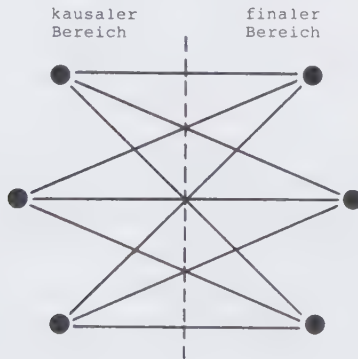


Abb. 19: Lineare Bereichsverknüpfung

Verbindet man die bereichsinternen Positionen (= dickausgezogene Strecken in Abb. 20), so wird deutlich, dass dadurch einerseits das Verbindungsnetz vervollständigt und andererseits die Unterscheidung von Kausal- und Finalbereich hinfällig wird, denn nun ist "alles mit allem anderen verbunden" (Rapoport, 1983, S. 161). Mit dem Herstellen dieser bereichsinternen Verbindungen wurde der Schritt vom linearen Zweibereichsdenken in die systemisch-vernetzte d.h. komplexe Denkweise grafisch vollzogen.

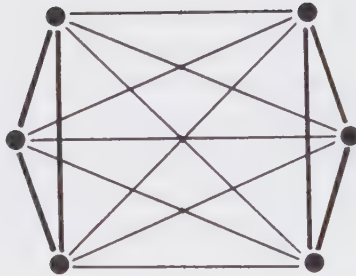


Abb. 20: Bereichsvernetzung

Jede Position kann nun Ursache oder Wirkung sein. Die Unterscheidung von Ursachen- und Wirkungsbereich wird gegenstandslos, denn ein Ursachen-Ursachen- oder ein Wirkungs-Wirkungszusammenhang ist definitionsgemäss ein Widerspruch. Bei dieser Vervollständigung handelt es sich nicht um eine kontinuierliche Erweiterung, sondern um einen diskontinuierlichen Sprung vom linearen zum komplexen Denken. Das Modell hat eine neue Denkqualität oder Denkkategorie erhalten. Das lineare Denken isoliert - wie wir wissen - aus einer Gesamtheit die momentan interessierenden Einzelheiten: "Die analytische (Erkenntnismethode) versucht Realitäten zu verstehen, indem sie sie geistig in Teile zerlegt" (Rapoport, 1983, S. 141) wie z.B. in einen Ursachen- und Wirkungsbereich. Das komplexe Denken sieht die einzelnen Positionen im Zusammenhang einer Gesamtschau und versucht das Geschehen in dieser Perspektive zu erfassen. Diese komplexe Denkperspektive zeigt sich nicht nur in der Aufhebung der Trennung von Ursachen- und Wirkungsbereich, sondern auch in einer neuen Auffassung bezüglich Energie und Dynamik. Wenn Guntern (1983, S. 133) hinsichtlich des komplexen

Denkens von einem "organismisch-holistischen Ansatz" spricht, so wird dabei das System als Organismus verstanden. Ein Organismus ist aber keine Maschine, die von aussen angetrieben wird, sondern er ist ein Gebilde, das Eigenkräfte besitzt und eine Eigendynamik entwickeln kann, die wohl abschätzbar, aber nie vollständig berechenbar ist.

4.4.4. Komplexes Denken = vernetztes oder systemisches Denken

Wir verwenden hier den neutralen Begriff des "komplexen Denkens", um nicht auf eine bestimmte "Schule" festgelegt zu werden. Im Bereich der Familientherapie sprechen Simon und Stierlin (1984, S. 355) von "systemischer" Familientherapie und definieren das System als "eine aus irgendwelchen Elementen (materieller oder geistiger Art) geordnet zusammengesetzte Ganzheit". Ausdrücklich wird darauf hingewiesen, dass der von diesen Autoren verwendete Systembegriff mit demjenigen der Kybernetik identisch sei: "... er enthält allgemeine Systemmerkmale wie Regelung, die Verarbeitung und Speicherung von Informationen, die Anpassungsfähigkeit, die Fähigkeit zur Selbstorganisation und zur Entwicklung von Strategien für das eigene Verhalten" (ebenda, S. 355). Vester (1983) als Biokybernetiker (Biokybernetik ist die Lehre von den Lebenssteuervorgängen, Anmerkung von H.O.) und Oekologe spricht von der Welt als einem "vernetzten System". Der Begriff der Vernetzung ist eine Neuschöpfung von Vester und besagt, dass Vorgänge irgendwelcher Art nicht mehr isoliert und mechanistisch, sondern in einem organismischen Gesamtzusammenhang zu betrachten seien. In dieser Ganzheit finden bestimmte Austausch-, Steuerungs- und Regelungsprozesse statt. Die beiden Begriffe des systemischen bzw. des vernetzten Denkens wollen hier weder ausschliesslich auf die Familientherapie noch auf die Oekologie bezogen werden, sondern werden gleichwertig wie der Begriff des komplexen Denkens gebraucht.

4.4.5. Exkurs: Bemerkungen zum Begriff des Systems

Wie bereits erwähnt, wird unter einem System "eine aus irgendwelchen Elementen (materieller oder geistiger Art) geordnet zusammengesetzte Ganzheit" verstanden (Simon et al., 1984, S. 355). Die folgenden Bemerkungen beziehen sich auf sogenannte menschliche Systeme, d.h. auf Formen irgendwelchen menschlichen Zusammenseins:

- Das System muss abgegrenzt werden. Der Umfang des zu betrachtenden Systems muss geklärt werden: Handelt es sich um die ganze Familie, um die Ehepartner, um die Geschwister, um die Schulklasse, um die Lehrer-Schüler-Beziehung?
- Ein System als eine in sich geordnete Ganzheit kann sich einerseits in verschiedene Unter- oder Subsysteme gliedern, die ihrerseits wieder strukturierte Ganzheiten sind und andererseits kann ein System Teil eines höheren Ganzen, eines Ober- oder Suprasystems sein. So kann z.B. das "System Geschwister" in das Obersystem der Familie, die Familie in das Obersystem der Wohnblockgemeinschaft und diese wiederum in die Quartier- oder Dorfgemeinschaft eingebettet werden. Andererseits lässt sich das Familiensystem z.B. in ein Ehepaar- und Geschwistersubsystem unterteilen.
- Systeme weisen bestimmte Charakteristika auf, von denen hier zwei aufgeführt werden sollen:
 - Offenheit: Sogenannte offene Systeme können Impulse von aussen aufnehmen und verarbeiten und sich dadurch selber verändern. Die geschlossenen Systeme können keine Aussenimpulse aufnehmen und sich somit als System nicht selber verändern.
 - Selbststeuerung: Durch die im organismischen System innewohnende Energie wird eine Selbststeuerung möglich, die eine Veränderung
 i n n e r h a l b des vorgegebenen Systems
 oder des Systems s e l b e r ermöglicht.

Vester unterscheidet statisch-starre und dynamische Systeme. "Die Systeme der Realität, aus denen unsere Welt besteht, sind dynamische. Dynamische Systeme tragen sozusagen das Programm zu ihrer eigenen Veränderung in sich" (Vester, 1983, S. 20). Unter den Begriff der statisch-starren Systeme rechnet Vester die theoretischen, von Menschen erdachten Systeme wie etwa Ordnungs- oder Klassifizierungssysteme. Dieser Hinweis soll uns - im Hinblick auf das nächste Kapitel - als generelle Warnung im Umgang mit theoretischen Modellen dienen.

4.4.6. Zwei Beispiele für die beiden Denkperspektiven: Watzlawicks Lösungen erster und zweiter Ordnung

Im Abschnitt 1.4.2. über die Perspektivenänderung wurde zur Veranschaulichung das Bild des gröberen und feineren Fangnetzes im Wasser und auf dem Lande gebraucht und darauf hingewiesen, dass eine Veränderung der Maschengrösse das "System Wasserfang" grundsätzlich nicht verändere. Erst bei der Veränderung der Voraussetzungen, verstanden als Wechsel vom 'Fangbereich Wasser' zum 'Fangbereich Land' verändert sich das System als solches. Watzlawick et al. (1975) befassen sich mit "der Theorie und der Praxis menschlichen Wandels" (= Untertitel der Publikation "Lösungen") und unterscheiden zwei prinzipiell verschiedene Veränderungsmodelle (ebenda, S. 51 ff. und 99 ff.), die als Veränderung erster und zweiter Ordnung bezeichnet werden. Die Veränderung zweiter Ordnung ist systemverändernd, während das Veränderungsmodell erster Ordnung "systemerhaltend" wirkt und mit folgenden zwei Lösungsstrategien arbeitet:

1. mehr desselben ("x, dann mehr von x")
2. Umkehrung ins Gegenteil ("x, dann nicht x")

Die Veränderung zweiter Ordnung präsentiert sich wie folgt: "nicht 'x', aber auch nicht 'nicht x'". Die Verwendung eines

feinmaschigeren Fischnetzes entspricht der ersten Strategie im Bereich der Veränderung erster Ordnung (mehr desselben). Die Betrachtung des durch die Maschen Geschlüpften entspricht der zweiten Strategie im Bereich der Veränderung erster Ordnung (Umkehrung ins Gegenteil). In beiden Fällen geht man von der Prämisse 'Fangbereich Wasser' aus. Die Veränderung der Prämisse 'Fangbereich' (vom Wasser aufs Land) entspricht dem Veränderungsmodell zweiter Ordnung ("nicht 'x', aber auch nicht 'nicht x'" d.h. 'nicht' feinere Netze', aber auch nicht 'Durchgeschlüpftes', sondern 'Land'). Der neue Prämissenan-satz (Wasser-Land) schafft neue Voraussetzungen und verändert dadurch das System als solches.

An einem Beispiel aus dem Erziehungsalltag soll das eben Gesagte illustriert werden: Ein Kind trödelte bei den Hausaufgaben und erledigt sie trotz elterlicher Ermahnungen nicht. Das Kind sagt, es könne die Hausaufgaben nicht lösen, und die Eltern beginnen daraufhin das in den Aufgaben enthaltene Problem zu erklären. Aber das Kind lehnt diese Hilfe ab, indem es erwidert, die Eltern würden das Problem 'immer anders erklären als der Lehrer und dann komme es überhaupt nicht mehr draus'. Erfolglos versuchen die Eltern einen anderen Lösungsweg zu erläutern. Elterliche Schlussfolgerung: Wenn du dir die Sache nicht erklären lassen willst, dann arbeite halt allein, aber die Aufgaben müssen gelöst werden, sonst.... Die eben beschriebene Hilfe bestand zunächst einmal in der Strategie "mehr desselben": angebotene Hilfe intensivieren, eindringlichere Ermahnungen, Androhung von Sanktionen. Ergebnis: Das Kind arbeitet nicht. Schlussfolgerung: Strategiewechsel als "Umkehrung ins Gegenteil": Sistierung aller Hilfe. Da der Druck offensichtlich nichts nützt, wird dem Kinde erklärt, es stehe ihm frei, die Aufgaben zu lösen oder nicht. Aber auch bei der "uneingeschränkten Freiheit" trödelte das Kind weiter. Offen-

sichtlich bringt die Umkehr ins Gegenteil auch nicht die Lösung. Watzlawick macht darauf aufmerksam, dass die Entweder-oder-Strategie, d.h. das Einnehmen der Gegenposition sich verhängnisvoll auswirken kann, weil damit sehr oft die unausgesprochene Annahme verbunden wird, dass ein Positionswechsel an sich bereits die Lösung beinhalte: "Einer der landläufigsten Irrtümer über das Wesen des Wandels ist die naive Annahme, dass die Herbeiführung des Gegenteils dessen, was geändert werden muss, die Lösung darstellt" (Watzlawick, 1975, S. 38). Dieses Entweder-oder-Denken könnte mit der dialektischen Denkweise zusammenhängen: Es wird eine antithetische Position eingenommen ohne dann zur konstruktiven Synthese fortzuschreiten. Kehren wir zum trödelnden Kinde zurück. Offensichtlich hatte weder die Strategie "mehr desselben" noch diejenige der "Umkehrung ins Gegenteil" Erfolg bei der Bewältigung des Hausaufgabenproblems. Um aus dieser ausweglos erscheinenden Situation herauszukommen, gilt es eine Metaposition einzunehmen: Perspektivendistanzierung und Perspektivenwechsel. Die Aussage des Kindes, es könne die Hausaufgaben nicht lösen, wird in den meisten Fällen von den Eltern dahin interpretiert, dass intellektuell-kognitive Schwierigkeiten vorliegen. Eine Analyse der Gründen des Nichtarbeitens macht aber deutlich, dass es sich hier nicht um ein intellektuelles, sondern um ein motivationales Problem handelt. Das Kind wagt sich gar nicht mehr an den 'riesigen Berg der Hausaufgaben' heran, der in den Augen des Kindes ohnehin viel zu gross und daher von vorneherein unmöglich zu bewältigen ist. Damit verschiebt sich das Problem von der angenommenen intellektuellen Ebene auf die tatsächliche motivationale Ebene. Aus dem angenommenen Kognitionsproblem wird ein tatsächliches Motivationsproblem: Das Kind wagt sich nicht mehr an die Arbeit. Hier setzt nun die Lösungsstrategie zweiter Ordnung ein, die lautet: "nicht 'x', aber auch nicht 'nicht x'". Diese Veränderung zweiter Ordnung

sprengt den Rahmen erster Ordnung mit dem "x, mehr von x" und dem "x, nicht x" und setzt nicht bei der Lösung, sondern bei den Lösungsprämissen an. Die stillschweigend zugrunde gelegte Prämisse lautet doch: Das Kind hat die Aufgabe - insofern es diese versteht - selbständig zu lösen. Wenn es eine intellektuell-kognitive Bewältigungshilfe braucht, so wird diese gegeben. Der motivationale Aspekt wird dabei gar nicht in Betracht gezogen. Eine Prämissenänderung (= Perspektivenwechsel) besteht nun darin, dass der intellektuelle durch den motivationalen Aspekt abgelöst wird. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, gemeinsam mit dem Kinde motivierende Absprachen zu treffen, z.B. über

- die 'portionenweise Aufteilung' der Hausaufgaben
- die Gelegenheiten, die geleistete Arbeit der Bezugsperson zu zeigen, um dadurch motivierende Impulse zu empfangen.

Mit solchen motivierenden Lösungsstrategien wird das Kind bei der Problemlösung weder gegängelt noch sich selber überlassen, sondern es besteht eine Selbständigkeit in einem bestimmten, gemeinsam festgelegten Rahmen einerseits, und andererseits ist Gelegenheit geboten, nach einer selbständig gelösten Teilsequenz einen positiv verstärkenden und bestätigenden Kontakt zu pflegen.

Diese Veränderung der Prämissen, d.h. das Hinaustreten aus dem System und damit die Ermöglichung einer Veränderung zweiter Ordnung veranschaulicht Watzlawick (1975, S. 43 ff.) auf verblüffend einfache Art an folgendem Beispiel:

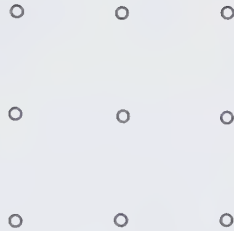


Abb. 21: Neun-Punkte-Quadrat
(Watzlawick, 1975, S. 43)

Die neun Punkte der Figur (Abb. 21) "sind durch vier gerade zusammenhängende Linien zu verbinden, das heisst, beim Ziehen der Linien darf der Bleistift nicht vom Papier abgehoben werden". Allgemein wird stillschweigend von der nirgends festgelegten Prämisse ausgegangen, dass die Striche innerhalb des vorgegebenen Punktequadrates zu ziehen seien. Dadurch wird aber eine Lösung verunmöglicht, weil bei der Annahme dieser Prämisse die Punkte in der vorgeschriebenen Art und Weise nicht verbunden werden können. Tritt man aber mit einem Perspektivenwechsel aus diesem Prämissenrahmen heraus (und dieser wäre eine Veränderung zweiter Ordnung), in dem man nicht das Problem (= Verbinden der neun Punkte mit den entsprechenden Auflagen) sondern die eigenen Annahmen (= Verbindungen nur innerhalb des Punktequadrates) aus einer Metaposition heraus überprüft, so zeigt sich die überraschende Lösung (s. Abb. 22):

von der Tiroler Herzogin Margareta Maultasch belagert. An eine Erstürmung war nicht zu denken, sondern die Uebergabe der Festung sollte durch Aushungern erzwungen werden. Die lange Belagerung liess die Vorräte in der Burg langsam aber sicher zu Ende gehen. Noch waren ein Ochse und zwei Säcke Gerste als letzter Vorrat vorhanden. Aber auch auf der Belagererseite war die Lage kritisch: Die Moral der Truppe war durch die lange Belagerungszeit stark angeschlagen und zudem hatte die Herzogin noch andere lohnendere militärische Ziele im Auge. - In dieser Lage entschloss sich der Verteidiger der Burg zu einer Kriegslist, die den eigenen Leuten bestimmt selbstmörderisch und paradox vorkommen musste: Er liess den letzten Ochsen schlachten, stopfte die Bauchhöhle mit der verbliebenen Gerste voll und warf das Ganze in das feindliche Lager hinunter. Diese paradoxe Intervention zeitigte ihre Wirkung, denn Margareta sah offenbar die "Zwecklosigkeit" einer weiteren Belagerung ein und zog ihre Truppen ab.

Die Veränderung zweiter Ordnung ist deshalb überraschend, weil sie nicht dem System und dessen Prämissen entstammt, sondern "jede Veränderung zweiter Ordnung wird ja von aussen her in das System eingeführt und lässt sich deshalb nicht in Begriffen des Systems selbst fassen" (Watzlawick, 1975, S. 43). Betrachten wir die Lösungen erster und zweiter Ordnung aus der Perspektive des linearen bzw. komplexen Denkens, so stellen wir fest, dass die Lösungsstrategie erster Ordnung dem linearen Denken zuzuordnen ist. Im "x, dann mehr von x" und im "x, dann nicht x" werden zwei dichotom-lineare Entscheidungsprozesse sichtbar. Bei der Lösungsstrategie zweiter Ordnung "nicht 'x'", aber auch nicht "nicht x" wird die Türe zu verschiedenen Lösungsmöglichkeiten geöffnet, die aber erst noch erarbeitet werden müssen. Dabei werden auch die Lösungs-Voraussetzungen in die Ueberlegungen miteinbezogen. Diese Sichtweise entspricht dem Grund-

muster des komplexen Denkens als einem nach allen Seiten offenen Vielpositionen- und Vielschrittdenken.

4.4.7. Die Dialogik: Eine Sonderform des komplexen Denkens

Der bereits im Zusammenhang mit den grundsätzlichen Ueberlegungen zur Veränderung erwähnte Begriff der Dialogik (s. 1.4.1.) wird hier aufgegriffen und vertieft.

4.4.7.1. Zum Begriff der Dialogik

Der Begriff der Dialogik ist mit dem Begriff des Dialogs, des Zwiegesprächs verwandt. Daran lassen sich auch die wesentlichen Elemente der Dialogik aufzeigen: Für ein echtes Zwiegespräch braucht es zwei miteinander kommunizierende, gleichwertige Partner. Nie kommt ein Zwiegespräch allein zustande und nie nur bei einem oder beim anderen Partner. Entscheidend ist das Hin und Her, das "Zwischen" des Zwischenmenschlichen, das Sprechen und Hören, das Hervortreten und Schweigen, das Fragen und Antworten, das Geben und Empfangen. Und all dies kann nur mit einem echten Gegenüber geschehen. Ein echter Dialog ist eine dynamische Zweiheit und gekennzeichnet durch das Vorhandensein zweier selbständiger und ebenbürtigen Partner, die im rücksichtsvollen Miteinandersein ohne Selbstaufgabe eine dynamische Einheit bilden. Philosophisch definiert Goldschmidt (zit. nach Herzka, 1968, S. 56) die Dialogik als dasjenige "Philosophieren, dem erst zwei Wahrnehmungen ein Ganzes ausmachen" - und als "diejenige neue Einstellung, die ... ja sagt zu dem von jetzt an überall und immer unausweichlichen Miteinander von zwei Wahrnehmungen, die erst zusammen das Ganze ausmachen und sich unter keinen Umständen auf einmal wahrnehmen lassen". Nach Herzka (1981, S. 28) besagt das dialogische Prinzip, "dass ein Ganzes als solches erst dann wahrgenommen wird, wenn zu einem bestimmten seiner Aspekte auch dessen Gegenaspekt mit-

wahrgenommen wird. Die beiden Gegenüber sind sowohl gegensätzlich als auch gleichzeitig und gleichwertig vorhanden und wirksam". Die von Herzka (ebenda, S. 31) aufgeführten dialogischen Gegenüber sollen zur Veranschaulichung stichwortartig wiedergegeben werden: "Anlage - Umwelt, Soma - Psyche, Gesundheit - Krankheit, Gestalt - Detail, Sozietät - Individualität, Wahrnehmen - Bewegen, Intellekt - Emotion, Realität - Imagination, Reproduktion - Kreativität". Das dialogische Prinzip manifestiert sich bei Buber (1979) in den beiden sogenannten Grundworten "Ich-Du" und "Ich-Es", die beide je in sich wiederum dialogisch strukturiert sind: Die Grundworte haben einerseits in sich als Ich und Du bzw. Ich und Es einen dialogischen Charakter und stehen andererseits zueinander - das Grundwort "Ich-Du" zum Grundwort "Ich-Es" - in einem dialogischen Verhältnis. "Die Welt als Erfahrung gehört dem Grundwort "Ich-Es" zu. Das Grundwort "Ich-Du" stiftet die Welt der Beziehung" (Buber, 1979 b, S. 12). Die Ich-Es-Erfahrung kann begrifflich gefasst, quasi im Koordinatennetz vermessen werden, die Ich-Du-Beziehung kann nur aus dem Wesen heraus erlebt werden (nach Buber, 1979, S. 18 ff.).

Die Dialogik ist nicht gleichzusetzen mit dem Begriff der Polarität als dem "Vorhandensein zweier Pole, Gegensätzlichkeit" (Duden, 1967, S. 533). Das statische Vorhandensein von zwei Gegensätzlichkeiten macht noch keine Dialogik aus, sondern erst die dynamische Beziehung der beiden Pole zueinander. Die beiden dialogischen Gegenüber sind in einer spannungsvollen Einheit miteinander verbunden. Diese Spannung gehört zur Dialogik und wird als "Zeichen von Ganzheit und Vitalität" bejaht (Herzka, 1987). Es geht keineswegs darum, diese Spannung wie z.B. im Taoismus auszugleichen, sondern als konstituierendes Element der Dialogik muss sie erhalten bleiben.

4.4.7.2. Die Dialogik: eine Sonderform nicht des linearen, sondern des komplexen Denkens

Vordergründig könnte die Dialogik als Zweipositionen- und Einschrittdenken angesehen und demzufolge dem linearen Denken zugeordnet werden. Dem ist aber nicht so. Die Dialogik ist u.E. aus folgenden Ueberlegungen heraus dem komplexen Denken zuzuordnen:

1. Im dialogischen Denken gibt es keine Unterscheidung von Kausal- und Finalbereich, weil es sich um ein zyklisch-zirkuläres Geschehen handelt. Diese Zirkularität zeigt sich im Vorherrschen des einen gegenüber dem anderen Pol. Der eine Pol steht als Figur im Vordergrund und der Gegenpol bildet den damit dialogisch verbundenen Hintergrund.
2. Das dialogische Denken ist kein lineares Denken, denn es endet nicht nach einem erfolgten Denkschritt. Es ist kein abgeschlossenes Einschrittgeschehen (s. Abb. 23), sondern ein kontinuierlicher zirkulärer Prozess in einem organis-mischen Beziehungssystem (s. Abb. 24).



Abb. 23: Lineares Denken



Abb. 24: Zirkuläres Denken

Das dialogische Prinzip der beiden gleichzeitig, gleichwertig und einander ausschliessenden Gegenüber, die erst zusammen ein

Ganzes bilden, wäre somit als ein spezielles, d.h. "zirkuläres Zweipolnetz" zu definieren.

4.4.8. Vom Ungenügen der komplexen Denkperspektive

Wir haben auf das Ungenügen der linearen Denkperspektive hingewiesen (s. 4.3.4.) und stellen nun dieselbe Frage hinsichtlich der komplexen Denkperspektive. Wir betrachten z.B. das komplexe "System Familie" und teilen es in die beiden Subsysteme "Geschwister" und "Eltern-Ehepartner", um es besser analysieren zu können. Was geschah nun gerade in diesem eben vollzogenen, für uns alltäglichen Gedankengang? Nichts anderes als eine analytische linear-dichotome Aufteilung des Systems Familie in zwei Subsysteme. Auch wenn wir diese Aufteilung i.S. der gestaltpsychologischen Figur-Grund-Problematik verstehen und sie innerhalb der systemischen Ueberlegungen geschehen ist, bleibt es trotzdem eine in analytischer Art und Weise durchgeführte Aufteilung. Solche Aufteilungen sind notwendig, denn es ist nicht möglich, ein ganzes System in seiner Komplexität simultan zu erfassen. Durch die sukzessive Strukturierung in Subsysteme werden einzelne Bereiche hervorgehoben und erhalten dadurch einen Vordergrundcharakter, während andere gleichzeitig und gezwungenermaßen in den Hintergrund treten müssen. Diese können in einem nächsten Schritt aktualisiert werden. Die Frage, ob auch im komplexen Denken ein Ungenügen liege, muss bejaht werden, wobei diese Problematik nicht in der Eingeschränktheit, sondern in der schwer zu bewältigenden Fülle liegt.

4.4.9. Dialogik als Verknüpfung des linearen mit dem komplexen Denken

Wie wir gesehen haben, ist das lineare wie das komplexe Denken je für sich alleine ungenügend, einerseits der einschränkenden

Einseitigkeit und andererseits der kaum zu bewältigenden Fülle wegen. Es kann sich demnach - wie bereits erwähnt - nicht um ein Entweder-oder handeln, sondern nur um ein Sowohl-als-auch und zwar in einer dialogischen Verknüpfung: Die mit Hilfe des linearen Denkens erfassten Details müssen in einem umfassenden systemischen Zusammenhang aufeinander bezogen werden und die im komplexen Denken umrisshaft erscheinenden Komplexe bedürfen einer analytischen Klärung, um nachher wieder in einen Gesamtzusammenhang eingefügt zu werden. Capra (1983), dessen "Wendezeit" von gewissen 'Systemikern' gerne als Beweis für die Ersetzung der sogenannten veralteten linearen Denkweise angeführt wird, anerkennt eindeutig beide Begriffe als gleichwertige Denkinstrumente. Dem linearen Denken, das er als rational, fokussiert und analytisch bezeichnet, setzt er wohl das komplexe Denken als ganzheitliches, "holistisches Denken" gegenüber, ohne jedoch ersteres damit abzulehnen. Er bezieht sich dabei auf das So-wohl-als-auch-Prinzip des Taoismus mit seinen beiden Grundprinzipien des Yin und Yang, die in einem dialogischen Zusammenhang stehen (nach Capra, 1983, S. 36):

"YIN

weiblich
bewahrend
empfänglich
kooperativ
intuitiv
nach Synthese strebend

YANG

männlich
fordernd
aggressiv
wettbewerbsorientiert
rational
analytisch"

Damit soll lediglich die Bipolarität illustriert und keine die dialogische Spannung abschwächende Harmonisierung verbunden werden. Rapoport (1983, S. 141) ist der Auffassung, dass sich in der Systemtheorie das linear-analytische und das zirkulär-komplexe Denken treffen: "Es scheint mir, dass in der allgemeinen Systemtheorie zwei Arten von Erkenntnis zusammentreffen: die analytische und die organismische. Die analytische versucht Realität zu verstehen, indem sie sie geistig in Teile zerlegt. Die organismische Methode identifiziert offenbar Verstehen mit

Erkennen von Ganzheiten (oder Gestalten oder integrierten Bildern). Jede Methode hat ihr eigenes Anwendungsgebiet". So braucht es nach Rapoport z.B. das linear-analytische Denken, um das Funktionieren einer Maschine zu begreifen. Ein analytisches Wissen der Sequenzen von Tonkombinationen aber würde nicht genügen, um eine Symphonie "im Sinne ästhetischer Wertschätzung zu verstehen". Dazu ist ein organismisch-ganzheitliches Denken nötig. Watzlawick (1978) weist darauf hin, dass in der Kommunikationsforschung zwei grundsätzlich verschiedene Kommunikationsmodalitäten festzustellen sind: die digitale und die analoge Modalität. Die beiden Arten des Denkens und Sprechens sind von grundlegend verschiedener Qualität. Der digitale d.h. der "gerichtete Modus" zeichnet sich durch Objektivität, Logik und analytische Ausrichtung, der analoge d.h. der "ungerichtete Modus" durch Bildhaftigkeit, Symbolhaftigkeit und ganzheitliches Erfassen aus. Verkürzt könnte man sagen, dass der digitale Modus sezierend, der analoge Modus (Bild)-evozierend sei (vergl. Watzlawick, 1978, S. 18 ff.). Watzlawick verbindet seine Ergebnisse der Kommunikationsforschung mit denjenigen der modernen Hirnforschung, die das logisch-analytische Denken - bei einem Rechtshänder - der linken Hirnhemisphäre und das analog-komplexe Denken der rechten Hirnhälfte zuordnet. Der digitale Modus der linken Hirnhemisphäre entspricht dem linearen Denken und der analoge Modus der rechten Hirnhemisphäre dem komplexen Denken. Umfassendes Denken ist aber nur im Zusammenspiel beider Hirnhemisphären möglich. Bringen wir diese Ergebnisse der Hirnforschung mit dem dialogischen Ansatz in Zusammenhang, so wird evident, dass das Dialogikprinzip offenbar nicht nur denkerisch-philosophischer Art ist, sondern eine Entsprechung in unserer cerebralen Organisation hat. Offenbar handelt es sich um ein allgemein gültiges Prinzip der Wahrnehmung und Verarbeitung.

4.5. ZUSAMMENFASSUNG DES VIERTEN KAPITELS

Das Denken wird verstanden als das spezifisch menschliche Instrument der Weltbewältigung, wobei zwei grundsätzlich verschiedene Denkperspektiven unterschieden werden: das lineare und das komplexe Denken. Das lineare Denken ist dichotom-analytisch ausgerichtet und wird in der Grundstruktur als lineares Einschnitt- und Zweipositionendenken zwischen den beiden Bereichen der Kausalität und der Finalität gesehen. Die Erweiterung innerhalb des Bereiches der Linearität erfolgt durch das multifaktorielle Denken. Die Dialektik mit These, Antithese und Synthese wird als Sonderform des linearen Denkens i.S. des Zweischritt- und Dreipositionendenkens definiert. Der Begriff des komplexen Denkens entspricht dem vernetzten oder systemischen Denken, dessen Grundstruktur nicht die Strecke, sondern das Netz ist. Das komplexe Denken wird als Vielschritt- und Vielpositionendenken mit nach allen Seiten möglichen Schritten umschrieben. Die Sonderform des komplexen Denkens ist die Dialogik, als zirkulär-zyklischen Geschehen. Die Dialogik besagt, dass ein Ganzes als solches erst wahrgenommen wird, wenn zu einem Aspekt auch der gleichzeitig und gleichwertig vorhandene und wirksame Gegenaspekt gesehen wird. - Der Wechsel vom linearen zum komplexen Denken beinhaltet einen diskontinuierlichen Sprung, d.h. einen Perspektivenwechsel in einen qualitativ anderen Bereich. In der dialogischen Verknüpfung der linearen mit der komplexen Denkperspektive wird die Art des Denkens gesehen, um der Eingeschränktheit des linearen Denkens und der Fülle des komplexen Denkens zu begegnen. Die beiden Denkperspektiven haben offenbar in der menschlichen Hirnorganisation eine Parallele.

5. KAPITEL: DENKMODELLE ALS HILFE FÜR DIE PERSPEKTIVENÄNDERUNG IM PSYCHOLOGISCH-SONDERPÄDAGOGISCHEN BEREICH

In diesem Kapitel geht es um eine doppelte Praxisannäherung: Um das Zweckdenken auf der Wissensebene und um die Interpretation auf der Handlungsebene (vergl. Abb. 16). Das Zweckhandeln als Intervention, i.S. des aktiven Eingreifens ist aber im Rahmen einer solchen Arbeit nicht möglich, weil hier nicht gehandelt werden kann, sondern nur reflektierend und interpretierend auf das Tun Bezug genommen wird. Im folgenden wird als erstes die Frage geklärt, was wir hier unter dem Begriff eines Modells verstehen, was ein Modell leisten bzw. nicht leisten kann und wie mit einem Modell umgegangen werden soll. Im Hinblick auf die psychologisch-sonderpädagogische Beratertätigkeit werden dann vier ausgewählte Modelle dargestellt und der Perspektivenwechsel anhand der Publikation von Bärsch (1981) mit sechs theoretischen Erklärungsansätzen bezüglich des sogenannten abweichenden Verhaltens illustriert.

5.1. ZUM MODELLBEGRIFF

In der Umgangssprache versteht man unter dem Begriff "Modell" meistens eine maßstabgetreu verkleinerte Wiedergabe der Wirklichkeit, z.B. eines Gebäudes oder eines Geländeabschnittes. Im wissenschaftlichen Bereich werden folgende Modelltypen unterschieden:

1. Bedingungs- und Erklärungsmodelle zur gedanklichen Erfassung des anstehenden Problems
2. Prozess- und Strategiemodelle zur Darstellung von Abläufen
3. heuristische Modelle zur Darstellung von Suchstrategien neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse

Zu beachten gilt es, dass es sich nach Vester (1983) bei diesen Modellen um sogenannte statisch-starre Systeme handelt, denen die dynamischen Systeme der Ökologie gegenübergestellt werden

(vergl. 4.4.5.). Kobi (1975, S. 11) versteht unter einem Modell "einen formalen Raster, eine Passform zur Problemerkfassung und -bearbeitung. Es ist das Grundmuster, nach welchem für den konkreten Einzelfall schliesslich Handlungskonzepte und -strategien entwickelt werden". Kobi grenzt das Modell gegenüber dem Paradigma ab, und fährt weiter: "Paradigma und Modell sind eng miteinander verbunden: Das Paradigma bestimmt die Sichtweise, das Modell die Handlungsweise". Mit dem Modell als einem Instrument zur Problemerkfassung und -bearbeitung wird der Bereich der ersten beiden Modelltypen des Bedingungs- und Erklärungsmodells einerseits und des Prozess- und Strategiemodells andererseits abgedeckt. Kobis Formulierungen "formaler Raster" und "Grundmuster" weisen daraufhin, dass es sich bei diesem Modellbegriff um ein allgemeines, abstraktes Erfassungsinstrument handelt, das für den Einzelfall nicht einfach übernommen, sondern an die jeweils besonderen Gegebenheiten angepasst werden muss (= Entwicklung von Handlungskonzepten). Im folgenden halten wir uns an diesen Modellbegriff von Kobi. Geissler und Hege (1978, S. 15) brauchen als Synonym für den Modellbegriff den Ausdruck "Konzept", der wie folgt definiert wird: "Unter Konzept verstehen wir ein Handlungsmodell, in welchem die Ziele, Inhalte, Methoden und Verfahren in einen sinnhaften Zusammenhang gebracht sind. Der Sinn stellt sich im Ausweis der Begründung und Rechtfertigung dar". Mittels der Begriffe "Ziele, Inhalte, Methoden und Verfahren" erfolgt ein Schritt in Richtung der Konkretisierung und der Hierarchisierung: "Methoden sind - formal betrachtet - (konstitutive) Teilaspekte von Konzepten" (ebenda, S. 17) und Verfahren oder Techniken sind Einzelelemente von Methoden. Die Methode versteht sich als "systematisierter Komplex von Vorgehensweisen" (ebenda, S. 22), quasi als antizipiertes Tun. Der Methodeneinsatz muss immer problem- und personenadäquat erfolgen. Geissler und Hege (1978) fassen den Modellbegriff aber enger als wir, denn sie sprechen nur von

einem H a n d l u n g s modell. Der Zusammenhang zwischen Konzept = Modell, Methode und Verfahren = Technik wird von den Autoren mit folgenden Beispielen veranschaulicht: Im psychoanalytischen Konzept wird innerhalb der Methode der Konfliktanalyse z.B. mit der Technik der Deutung gearbeitet oder im gruppendynamischen Konzept wird innerhalb der Methode des Sensitivity-Trainings mit der Feed-back-Technik gearbeitet.

5.2. MOEGLICHKEITEN UND GRENZEN EINES MODELLS

Arbeitet man mit Modellen, so muss man sich darüber klar werden, welche Möglichkeiten und Grenzen solche Arbeitsinstrumente beinhalten, wobei zwischen den generellen und den im Einzelfall gegebenen Anwendungsmöglichkeiten zu unterscheiden ist (vergl. 5.1.). Mit einer kritisch reflektierten Anwendung wird es möglich sein, die Vorteile eines Modells wahrzunehmen und gleichzeitig die Nachteile zu minimieren. Nach Widmer (1979, S. 17) beinhaltet der Modellbegriff die folgenden vier Funktionen:

1. Reduktion und Vereinfachung
 2. Transparenz und Verstehbarkeit
 3. Lokalisation von Teilproblemen
 4. Ableitung von Handlungsstrategien und -alternativen
- Erläuterungen zu:

1. Reduktion und Vereinfachung:

Modelle selektionieren, vereinfachen und generalisieren. Sie sind immer eine von der lebendigen Wirklichkeit abstrahierte und perspektivierte Darstellung. Durch die Reduktion und die Vereinfachung treten einzelne Grundelemente, Beziehungen und Dynamiken, d.h. einzelne Faktoren deutlicher hervor, was aber nur unter Inkaufnahme einer Vernachlässigung anderer, vielleicht ebenso wichtiger Faktoren geschehen kann. Hier gilt die Aussage Rapoports (1983, S. 147): "Suche die Einfachheit und misstraue ihr". Eine Gefahr besteht darin, dass

man das Modell der Wirklichkeit gleichsetzt und glaubt, mit dem Modell hätte man die lebendige Wirklichkeit 'im Griff'. Modelle sind Typisierungen. Buchholz (1981) stellt zu recht fest, "dass jede psychologische Theorie mechanischer, unflexibler sein muss als das menschliche Leben selbst".

2. Transparenz und Verstehbarkeit:

Durch die Gewichtung bestimmter Faktoren werden Sachverhalte akzentuiert und dadurch i.S. der Perspektiventransparenz durchschaubarer und verstehbarer gemacht. Verstehbarkeit und Transparenz stehen in einem Wechselwirkungsverhältnis: Was transparent ist, wird verstehbar und was verstehbar ist, ist transparent. Zu beachten ist, dass bei jeder Gewichtung subjektive Momente mitspielen und dadurch Verzerrungen sich einstellen.

3. Lokalisation von Teilproblemen:

Durch die Strukturierung erfolgt eine analytische Aufteilung des Gesamtproblems in Teilprobleme, und dadurch wird eine Detailbearbeitung besser möglich, ohne dass man dabei die Uebersicht verliert. Das Modell ermöglicht Schwerpunktsetzungen und das Erkennen von Stark- und Schwachstellen.

4. Ableitung von Handlungsstrategien und -alternativen:

Zunächst erleichtert ein Modell das Entwerfen, Klären und Strukturieren einer Handlungsstrategie. Von dieser Basis einer geklärten und abgewogenen Handlungsstrategie aus lassen sich dann weitere - vielleicht bereits während des Klärungsprozesses erwogene - Handlungsalternativen zusätzlich bearbeiten.

5.3. VOM UMGANG MIT MODELLEN

Das Arbeiten mit Modellen gehört zur psychologisch-sonderpädagogischen Praxis. Bereits wurde vor der unreflektierten und unkritischen Anwendung von Modellen gewarnt. Modelle haben Werkzeugcharakter und sind deshalb instrumentell zu verwenden. Dazu

braucht es einmal eine sogenannte instrumentelle Kompetenz. Geissler und Hege (1978, S. 242) definieren diese als "Beherrschung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Verhaltensroutinen und Verfügbarkeit von Fachwissen". Die beiden Autoren machen aber darauf aufmerksam, dass die instrumentelle Kompetenz nur eine von drei erforderlichen Kompetenzen ist, die erst zusammen die sogenannte Berufs- oder Fachkompetenz ausmachen. Die beiden anderen Kompetenzen werden mit sozialer und reflexiver Kompetenz bezeichnet. Letztere wird von Geissler und Hege definiert als "die Fähigkeit ... die eigene Entwicklung in ihren prägenden Spuren nicht zu verlieren oder zu verleugnen, sondern in das berufliche Handeln zu integrieren" (ebenda, S. 243). Die soziale Kompetenz wird durch ein dialogisches Verhältnis von Nähe und Distanz definiert: Einerseits geht es um die Fähigkeit, sich auf "die Bedürfnisse und Anforderungen des andern einzustellen bzw. einzulassen" und andererseits "über die Situation selbst nachdenken zu können und sich nicht in ihr zu verfangen" (ebenda, S. 245). An dieser Stelle sein an den bereits früher erwähnten Ausdruck des 'distanzierten Engagements' erinnert. Der Umgang mit Modellen oder Konzepten kann deshalb nur sinnvoll aus einer ganzheitlichen und umfassenden Fachkompetenz und nicht aus einer engen instrumentellen Verfahrenskompetenz heraus geschehen.

Modelle dürfen nicht unkritisch und unbesehen übernommen werden. Ein Werkzeug - und um ein solches handelt es sich bei einem Modell - muss problemadäquat eingesetzt werden. Passt es nicht, so ist es durch ein passenderes zu ersetzen. Es geht darum, dass der im Sozialbereich Tätige über eine Anzahl verschiedener Modelle verfügen muss, um sie aus seiner Fachkompetenz heraus problem- und personenadäquat anwenden zu können. Diese Forderung spricht für ein eklektisches Vorgehen. Allerdings darf es sich nicht um einen naiven, sondern es muss sich um einen reflektierten Eklektizismus handeln, um einen Eklektizismus, der

aus einer Perspektivenvielfalt heraus flexibel ein problem- und personenadäquates Modell bewusst auswählt und dieses perspektiventransparent als mögliche Arbeitshypothese anbietet. Und dies hat zudem im Bewusstsein zu geschehen, dass man mit einem gewählten Modell nicht d i e sondern e i n e Erklärungs- bzw. Handlungsmöglichkeit darzustellen versucht. Dem Begriff des Eklektizismus haftet der Beigeschmack der planlosen Empirie und 'Rezeptologie' an. Bereits wurde festgehalten, dass ein eklektisches Vorgehen sich nur im Zusammenhang mit einer sorgfältigen Reflexion rechtfertigen lässt, wobei sich die Frage nach möglichen Auswahlkriterien für die Anwendung von Interpretations- und Interventionsmodellen stellt. Redl und Wineman (1976, S. 19) nennen ein solches Kriterium, wenn sie von einer "antiseptischen Steuerung des Verhaltens" sprechen. Sie meinen damit folgendes: Eine punktuelle Intervention - auch wenn sie momentan erfolgreich ist - darf sich innerhalb des gesamten Geschehens nicht kontraproduktiv auswirken. Es darf durch die Intervention keine "Sepsis" i.S. einer 'seelischen Vergiftung' der Gesamtsituation geben. Uebertragen auf unsere Eklektizismusproblematik heisst dies doch, dass die Interpretations- und Interventionsmodelle nur hinsichtlich der von mir antizipatorisch überblickten Situation ausgewählt werden dürfen. Die eklektisch ausgewählten Modelle müssen mit meinem Menschenbild und im Idealfall auch mit demjenigen meines Gegenübers im Einklang stehen.

Im Bewusstsein um den vereinfachenden Charakter muss das Modell immer wieder mit der Wirklichkeit verglichen werden, was eine Perspektivenflexibilität voraussetzt. In Abänderung des Grundmodells muss dann das problem- und personenadäquate Einzelfallmodell entwickelt und modifiziert werden. Zu bedenken gilt es auch, dass man wohl das Modell, niemals aber die Wirklichkeit 'im Griff' haben kann. Leicht handhabbare Modelle können dem Machbarkeitsdrang und der Manipulierlust Vorschub leisten. Immer

wieder bedarf es einer vergleichenden Uebersetzungsarbeit vom Bereich der Wirklichkeit in denjenigen der modellhaften Abstraktion und umgekehrt. Nie ist eine 1:1-Uebertragung möglich, weil das Modell und die Wirklichkeit je andere Dimensionen aufweisen.

5.4. UEBERGANGSBEMERKUNGEN

Die nachfolgend dargestellten Modelle wurden im Hinblick auf die Beraterische Tätigkeit im psychologisch-sonderpädagogischen Bereich ausgewählt. Das Beraten ist neben dem Lehren und Erziehen eine weitere wichtige Tätigkeit eines Sonderpädagogen, die aber m.E. oftmals vernachlässigt wird. Man kann eine gewisse Beraterische Zurückhaltung bei Personen feststellen, die primär pädagogisch oder therapeutisch tätig sind, wie z.B. bei Lehrern, Kindergärtnerinnen, aber auch Psychomotorik-, Logopädie-, Legastenie- und Dyskalkulie-therapeuten. Die Zurückhaltung gegenüber der Beratertätigkeit dürfte einerseits einer gewissen Unsicherheit entspringen, was möglicherweise auf eine fehlende Ausbildung zurückzuführen ist. Andererseits befindet sich der Sonderpädagoge als Gesprächsleiter in einer anderen Situation denn als Lehrender. Im Lehr- und Erziehungsbereich ist der Erwachsene gegenüber dem Kinde in einer Ueberlegenheitsposition. In der Beratung hingegen tritt der Berater aus dieser für ihn 'ungefährlichen' Situation heraus und kommt mit erwachsenen, gleichberechtigten Partnern - auf gleicher Ebene stehend - in Kontakt. Erwachsene Gesprächspartner wissen auch ihre Kritik verbal zu formulieren, denn die Problemsicht des Beraters wird gelegentlich beim Gegenüber auf Widerstand stossen. Die im Lehr- und Erziehungsbereich sachlich gegebene Ueberlegenheit des Erwachsenen gegenüber dem Kinde weicht in der Beratungssituation einem partnerschaftlichen Verhältnis auf gleicher Ebene. In dieser Konstellation werden von der Gegenseite Fragen verbalisiert, die z.B. die Identität des Beraters - sei es die persönliche

oder die berufliche - in Frage stellen und dadurch bedrohlich wirken können. Im geschützten Lehr- und Erziehungsbereich werden diese Fragen von den Kindern kaum und wenn schon, dann in anderer Art und Weise gestellt, z.B. in Form eines bestimmten 'auffälligen' Verhaltens. Diesen nicht verbal formulierten 'Fragen' der Kinder kann der Erwachsene dank seiner Ueberlegenheit besser ausweichen als den direkt im Beratungsgespräch gestellten. Dass der Lehrende und Erziehende mit dem geflissentlichen Uebergehen dieser leisen und nicht verbal gestellten Kinderfragen aber je länger je mehr an Glaubwürdigkeit und Echtheit einbüsst, bedarf keiner weiteren Ausführungen. In der eben skizzierten Problematik der Unsicherheit im partnerschaftlichen Umgang liegt m.E. der Haupthinderungsgrund hinsichtlich der Beratertätigkeit. Wird man sich dieser Problematik bewusst und stellt man sich dieser Herausforderung, so ist damit auch die Bereitschaft gegeben, sich selber als 'Subjekt' in die psychosoziale Dynamik der Beratung einzubringen und nicht als sogenannte neutraler und unbeteiligter Beobachter das Gespräch zu 'managen'. Dieser Subjektstatus fordert zwingend die Selbstreflexion, zu der die folgenden Modelle eine Hilfe anbieten.

5.5. VERSCHIEDENE MODELLE

Bei den nachfolgend dargestellten Modellen handelt es sich um drei Fremd- und ein Eigenmodell. Die Modelle werden jeweils nur soweit erläutert, wie dies für unsere Betrachtung notwendig ist. Nach der 'Darstellung des Modells' folgen der Abschnitt 'Perspektivendynamik' und dann Hinweise auf Anwendungsmöglichkeiten.

5.5.1. Das Joharifenster: Eine Hilfe für die intra- und interpersonelle Perspektivenänderung

- Darstellung des Modells

Ingham und Luft stellten das Joharifenster (zu dessen Namensgebung sie keine Angaben machen, Anmerkung von H.O.) erstmals 1955 "als heuristisches Werkzeug" i.S. einer Hilfe für die bewusste Wahrnehmung im interpersonalen Bereich vor (Luft, 1973, S. 22). Luft stellt fest: "Aber wenn es Schwierigkeiten gibt (in der Zusammenarbeit mit anderen Personen, Anmerkung von H.O.), wenn die gewohnten Methoden nicht funktionieren, wenn wir mehr erfahren wollen - dann gibt es nichts anderes, als unser eigenes Verhalten gegenüber anderen zu überprüfen" (ebenda, S. 22). Und diese Ueberprüfung kann mit Hilfe des Joharifensters geschehen. Dieses wird in vier Quadranten unterteilt, bei denen folgende zwei Begriffspaare kombiniert werden:

- das Individuum (= das Selbst) und die Aussenstehenden (= die Anderen)
- bekannt und unbekannt

	dem Selbst bekannt	dem Selbst nicht bekannt
Anderen bekannt	I Bereich der freien Aktivität	II Bereich des blinden Flecks
Anderen nicht bekannt	III Bereich des Vermeidens und Verbergens	IV Bereich der unbekannten Aktivität

Abb. 25: Darstellung des Joharifensters

Luft (ebenda, S. 23) beschreibt die vier Quadranten wie folgt:
"Quadrant I, der Bereich der freien Aktivität, sagt etwas aus über Verhaltensweisen und Motivationen, die einem selbst und anderen bekannt sind.

Quadrant II, der Bereich des blinden Flecks, bezeichnet das Gebiet wo andere Dinge in uns sehen können, von denen wir selbst nichts wissen.

Quadrant III, der Bereich des Vermeidens und Verbergens, stellt Dinge dar, die wir selber wissen, aber anderen nicht offenbaren (z.B. ein geheimes Programm oder Dinge, inbezug auf die wir empfindlich sind).

Quadrant IV, ist der Bereich der unbekannten Aktivität. Weder das Individuum noch andere Menschen bemerken bestimmte Verhaltensweisen oder Motive. Wir können jedoch annehmen, dass sie existieren, denn am Ende treten einige dieser Dinge zutage; dann wird erkannt, dass diese unbekannten Verhaltensweisen und Motive die ganze Zeit schon die Beziehungen beeinflusst haben". Die nachfolgenden Veränderungsprinzipien geben einen Einblick in die Dynamik dieses Modells (s. Luft, 1955, S. 24):

- Das zentrale Anliegen ist die angstfreie Vergrößerung des Quadranten I bei allen Gesprächsteilnehmern. Durch die Vergrößerung der freien Aktivität ist eine bessere, d.h. nicht bedrohende und nicht bedrohliche Kommunikation und dadurch eine entspanntere Zusammenarbeit möglich. Die Vergrößerung des Quadranten I geschieht einerseits durch Selbsterkenntnis und andererseits durch empathisches Aufdecken seitens Dritter von bisher vom Selbst nicht wahrgenommenen Gefühlen und Empfindungen.
- Durch die Veränderung eines Quadranten werden alle übrigen Quadranten i.S. der Vernetzung verändert.
- Erzwungenes Erkennen (blossstellendes Aufdecken) ist nicht erwünscht, weil es bedrohlich wirkt, eine Abwehrhaltung auslöst und dadurch das Erkenntnisvermögen herabsetzt.

- "Sensitivität bedeutet, dass man die verdeckten Verhaltensaspekte in den Quadranten II, III und IV einzuschätzen weiss und den Wunsch anderer achtet, diese Bereiche verdeckt zu halten".
- Wir verfügen über freie und über gebundene Energien. Je grösser der Quadrant I ist, umso mehr freie Energie steht zur Verfügung und umso besser ist die Kommunikation.

Die beiden Abbildungen 26 und 27 zeigen eine ungünstige (= kleiner Quadrant I) und eine günstige Konstellation (= grosser Quadrant I).

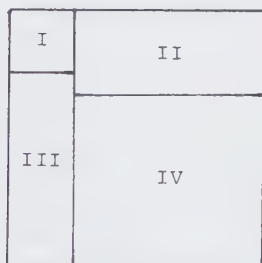


Abb. 26: Joharifenster:
ungünstige
Konstellation

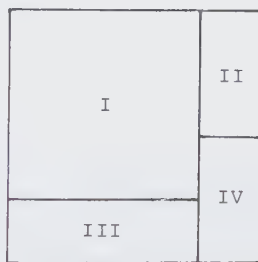


Abb. 27: Joharifenster:
günstige
Konstellation

- Perspektivendynamik

Die Auseinandersetzung mit diesem Modell läuft in einem komplexen Denkprozess ab, der das Geschehen in einem Quadranten analysiert, aber gleichzeitig die drei anderen Quadranten und die dabei entstehenden Wechselwirkungen als Hintergrund mitbedenkt. Dabei spielt die Perspektivendistanzierung eine wichtige, aber z.T. auch eine bedrohliche Rolle, da die Perspektivendistanzierung in diesem Falle auch eine 'Selbstobjektivierung', i.S. einer Selbstüberprüfung ist. Beim Umgang mit dem Joharifenster

steht die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und deren freien Aktivität (Quadrant I) im Vordergrund. Um diesen Quadranten I erweitern zu können, bedarf es auch einer Bearbeitung der restlichen Quadranten, was nur unter Einbezug der eigenen Person geschehen kann. Die Selbsterkenntnis strebt primär eine stückweise Erhellung der Quadranten II und III und sekundär des Quadranten IV an. In diesem Prozess können Super- und Intervention gute Dienste leisten. In der Beratungssituation geht es auch seitens des Beraters darum, die Quadranten II und III beim Gegenüber sensitiv zu erspüren und dann aber gegebenenfalls - i.S. von Luft - auf eine Aufdeckung zu verzichten, indem man "den Wunsch anderer achtet, diese Bereiche verdeckt zu halten" (ebenda, S. 24). Und diese Zurückhaltung soll ohne inneren Groll oder narzisstische Kränkung seitens des Beraters geschehen, weil er z.B. dadurch verhindert wird, sein Wissen und seine Intuition demonstrieren zu können. Perspektivendynamisch geht es einerseits um die Flexibilität im Bereich der eigenen Perspektiven, andererseits um einen empathisch initiierten Wechsel im Perspektivenbereich des Ratsuchenden.

- Anwendung

Das Joharifenster lässt sich gut für die Vor- und Nachbereitung des Beratungsgesprächs im Hinblick auf die Befindlichkeit des Beraters einsetzen. Selbstverständlich kann es auch während des Beratungsgesprächs selbst verwendet werden, z.B. in Kombination mit dem TZI-Modell von Cohn (s. 5.5.2.). In der Vorbereitungsphase: Wo fühle ich mich frei und sicher? Wo bestehen für mich Probleme? Sind sie sachlicher Art oder hängen sie mit meiner Person und meiner Lebensgeschichte zusammen? Hängt diese Problematik eventuell mit dem Bereich des blinden Flecks (II) oder mit dem Bereich des Vermeidens oder Verbergens (III) zusammen? In der Nachbereitungsphase: Konnte ich ein Vertrauens-

verhältnis schaffen, so dass es dem Ratsuchenden möglich wurde, seinen Quadranten I angstfrei zu vergrössern? War es auch mir möglich den Bereich meiner freien Aktivität (I) ohne Einengung des Gegenübers zu erweitern? Oder war ich gehemmt und blockiert? Wurde ich von einer Aeusserung meines Gegenübers getroffen? Kann ich diese Betroffenheit in einen der Quadranten einordnen? Verberge ich etwas (III) oder bin ich "betriebsblind" (II)? Gibt es allenfalls ganz neue, bis anhin von niemandem wahrgenommene und für mich stark beunruhigende Aspekte (IV)?

5.5.2. Die themenzentrierte Interaktion (TZI) nach Cohn als Modell der dynamischen Perspektivenbalance

- Darstellung des Modells

In der folgenden Darstellung werden - wie eingangs erwähnt - nur die für uns relevanten Aspekte des Modells berücksichtigt, nämlich das Modell an sich und die sogenannten Postulate. Nicht miteinbezogen werden die sogenannten Axiome, die das Menschenbild von Cohn umreissen und die sogenannten Hilfsregeln, die konkrete Hinweise auf Gesprächsführungstechniken geben. Die Verfasserin sieht das themenzentrierte interaktionelle System als ein Mittel der Persönlichkeitsförderung und zugleich der Gruppenleitung i.S. einer Strukturierungs- und Führungshilfe. Die Grundidee wird durch ein Dreieck dargestellt, dessen Eckpunkte das "Ich" als Persönlichkeit, das "Wir" als Gruppe und das "Es" als Sache oder Thema bilden (s. Abb. 28). "Dieses Dreieck ist eingebettet in eine Kugel, die die 'Umgebung' darstellt, in welcher sich die interaktionelle Gruppe trifft. Diese Umgebung besteht aus Zeit, Ort und deren historischen, sozialen und teleologischen Gegebenheiten" (Cohn, 1978, S. 113 f.). Was bei Cohn mit der Kugel dargestellt wird, verstehen wir als Situation im umfassenden Sinne.

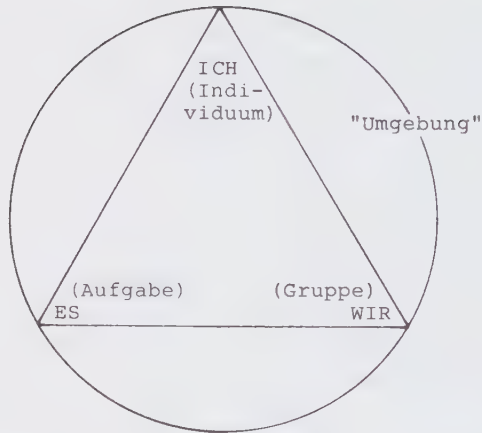


Abb. 28: TZI-Modell

Die drei Faktoren "Ich", "Wir" und "Es" stehen zueinander in einem labilen Gleichgewicht, das zwischen dem Zuviel und dem Zuwenig in einer dynamischen Balance gehalten werden muss. Diese immer wieder bewusst erarbeitete Balance ermöglicht ein umfassendes, ganzheitliches Lernen. "Das akademische Lernen bezieht sich fast nur auf das 'Es' (das Thema), das psychologische auf das 'Ich', die Gruppentherapie auf das 'Ich-Wir'", stellt Cohn (1978, S. 115) fest. Der ganze Mensch mit seinen persönlichen Gefühlen und Strebungen, seinen Sozial-, Selbst- und Sachbezügen soll aber im Lernprozess angesprochen werden, was durch das TZI-System gewährleistet werden soll. Dabei kommt dem Gesprächsleiter oder in unserem Fall dem Berater die Aufgabe der Balanceüberwachung und gegebenenfalls der Balancekorrektur zu. Er wird zum 'Balancehüter'. Bekommt ein Pol im Laufe eines Gesprächs ein zu grosses Gewicht, so hat der Gesprächsleiter dafür zu sorgen, dass ein Ausgleich stattfindet. Was Cohn über die interaktionelle Arbeitsgruppe aussagt, gilt sinn-

gemäss auch für das Beratungsgespräch. Die Autorin spricht sich klar für die Führung einer Arbeitsgruppe aus, denn "die führerlose Gruppe verwandelt sich unweigerlich entweder in eine Therapiegruppe oder in ein akademisches Seminar" (ebenda, S. 115). Das Führungsinstrument sieht Cohn im vorgestellten themenzentrierten Interaktionsmodell, denn Strukturen ermöglichen eine gewisse Freiheit: "Ich glaube, dass nur eine feste Struktur Freiheit ermöglicht" (ebenda, S. 113) und zwar eine "Freiheit in Bedingtheit" (ebenda, S. 120). Diese Einschränkung darf aber nicht den Eindruck aufkommen lassen, es handle sich bei der TZI um ein starres, einengendes Modell, denn Cohn weist mit aller Deutlichkeit darauf hin, dass keine Methode die persönliche Wärme, die Toleranz und die positive Einstellung zum Menschen ersetzen könne (ebenda, S. 114). In diesem Rahmen der "Freiheit in Bedingtheit" stellt Cohn die folgenden zwei Postulate als Grundthesen auf:

1. "Sei dein eigener Chairman, der Chairman deiner selbst". Der Begriff des Chairmans wird bei Cohn in einer Doppelbedeutung benützt: einerseits als "Chairman of myself" = Leiter meiner selbst und andererseits als "Chairman of a group" = Vertreter der Gruppeninteressen. Der Chairman zeichnet sich durch sein distanzisiertes Engagement aus, in dem u.a. die drei Beratervariablen von Rogers, nämlich Empathie, Akzeptation und Echtheit enthalten sein müssen.
2. Mit dem zweiten Postulat "Störungen haben Vorrang" bringt Cohn zum Ausdruck, dass Störungen ernst zu nehmen sind, weil sie sich blockierend auf den Lernprozess auswirken. Deshalb dürfen sie weder übersehen noch umgangen, sondern sie müssen bearbeitet werden, um so die Bahn für einen offenen ungestörten Lernprozess wieder freizubekommen. Hinsichtlich beider Postulate weist Cohn (1978, S. 123) darauf hin, "dass die überraschende Wirksamkeit der methodischen Anweisungen der TZI in der Tatsache wurzelt, dass ihre Postulate Klarstellungen existentieller Phänomene sind und nicht auswechselbare Spielregeln.

Die Postulate sprechen in ihrer Forderung aus, die Realität und nicht Dogmen als Autorität anzuerkennen". Das Chairman-Prinzip weist in seiner Dialogik von Selbst- und Gruppenchairman, auf die beiden bekannten Wachstumsbereiche des Menschen, nämlich den Individuations- oder Personalisations- und den Sozialisationsbereich hin. Bei Anerkennung des dialogischen Prinzips gibt es kein Uebergewicht weder im einen noch im anderen Bereich: Es gibt kein Wuchern der eigenen Autoritätsansprüche, weil in den Gruppeninteressen - vertreten durch den Chairman of a group - ein Korrektiv besteht. Ebenso wenig gibt es eine bedingungslose Unterordnung, keinen überdimensionierten Gruppen- oder Sozialzwang, weil der "chairman of myself" für ein ausgewogenes Gleichgewicht sorgt. "Gruppenleiten ist eine wichtige Arbeitsfunktion, die gelernt werden kann, und nicht ein hierarchisches Statussymbol" sagt Cohn (1978, S. 124). Gelernt werden muss auch das Halten der Perspektivenbalance, die uns im nächsten Abschnitt beschäftigen wird.

- Perspektivendynamik

Wir haben gesehen, dass der Berater dafür verantwortlich ist, dass die Balance zwischen den drei Polen "Ich", "Wir", und "Es" und unter Berücksichtigung der Kugel (= Situation) nicht massiv gestört wird. Tritt ein deutliches Ungleichgewicht ein, so muss der Berater dafür sorgen, dass das Gleichgewicht sich wieder einpendelt. An dieser Stelle gilt es auf einen Unterschied zwischen einer interaktionellen Gruppe nach Cohn und einem Beratungsgespräch aufmerksam zu machen. In einer interaktionellen Gruppe hat jedes einzelne Mitglied von den Axiomen, den Postulaten und den Hilfsregeln Kenntnis. In einem Beratungsgespräch verfügt normalerweise nur der Berater über diese Kenntnisse. Die Verantwortung für die Gesprächsbalance liegt demzufolge ausschliesslich bei ihm. Die Gefahr einer Manipulation durch den Berater - verursacht durch die Ueberlegenheit auf der

Fachebene - gilt es zu erkennen. Diese Gefahr kann aber durch Echtheit auf der mitmenschlichen Begegnungsebene und durch bewusst angestrebte Perspektiventransparenz weitgehend gebannt werden.

Folgende Hilfsmittel stehen dem Berater für die Gesprächsbalance zur Verfügung:

- das Dreieck-Schema "Ich-Wir-Es" als Orientierungshilfe im Balancegeschehen (s. Abb. 29)
- Die beiden erwähnten Postulate (Chairman, Störungen) als Richtlinien
- die hier nicht aufgeführten Hilfsregeln (s. Cohn, 1978, S. 123 ff.) als anwendbare Techniken i.S. von allgemeingültigen oder mehr situationsspezifischen "Hilfestellungen, die der Verwirklichung der Postulate dienen" (ebenda, S. 128)
- das Wissen um die Perspektivenänderung, insbesondere um die Perspektivendistanzierung, -flexibilität und -transparenz.

Wie geschieht nun diese Aufgabe des Balanceausgleichs zwischen dem Ich, dem Wir und dem Es? Zunächst sei festgestellt, dass es dem Gesprächsleiter nicht möglich ist, ständig die gesamte Balance im Auge zu behalten, denn er hat neben dieser Aufgabe noch weitere Anliegen zu vertreten. So gilt es z.B. nicht nur den Sachbereich des Es als abstraktes Ganzes, sondern auch die darin enthaltenen verschiedenen, konkreten Informationen zu berücksichtigen. Im Rahmen einer schulpsychologischen Beratung haben die Eltern ein Anrecht auf Informationen, einmal hinsichtlich der Abklärungsergebnisse, sowie hinsichtlich der gesetzlichen Bestimmungen bezüglich Elternrechte und deren Einschränkungen, Rekursmöglichkeiten etc., sowie über die situativ und personell möglichen Hilfen. Der Berater seinerseits wünscht u.a. weitere anamnestiche Angaben, um seine Problemsicht zu vervollständigen. Alle diese Fakten sind Bestandteile des "Es". Eine analoge konkretisierende Binnendifferenzierung hat auch inner-

halb der beiden anderen Pole zu erfolgen. Will man den aktuellen Balancezustand feststellen, so kann ein sogenanntes "Blitzlicht" durchgeführt werden. Der Berater gibt sich 'blitzlichtartig' Rechenschaft über den gegenwärtigen Balancezustand, in dem er rasch das ganze Modell auf allfällige Ungleichgewichte durchgeht, um dann die notwendigen Korrekturen einzuleiten. Diese Erhebung des momentanen Balancezustandes kann aber nicht gleichzeitig für alle drei Pole erfolgen, sondern nur sukzessiv. Die Gewichtung der einzelnen Pole erfolgt linear-analytisch, in dem die gegenwärtige Gewichtung eines Poles rasch, aber sukzessiv mit den beiden andern verglichen wird. Beim Feststellen eines Ungleichgewichts tritt der untergewichtete Pol zunächst als "Figur" in den Vordergrund. Die durchgeführte perspektivische Orientierung (= Blitzlicht) verwandelt sich nun in eine Perspektivierung auf den unterbetonten Pol hin, wobei die beiden anderen Pole als 'Grund' in diese Dynamik miteinbezogen werden (vergl. Abb. 29).

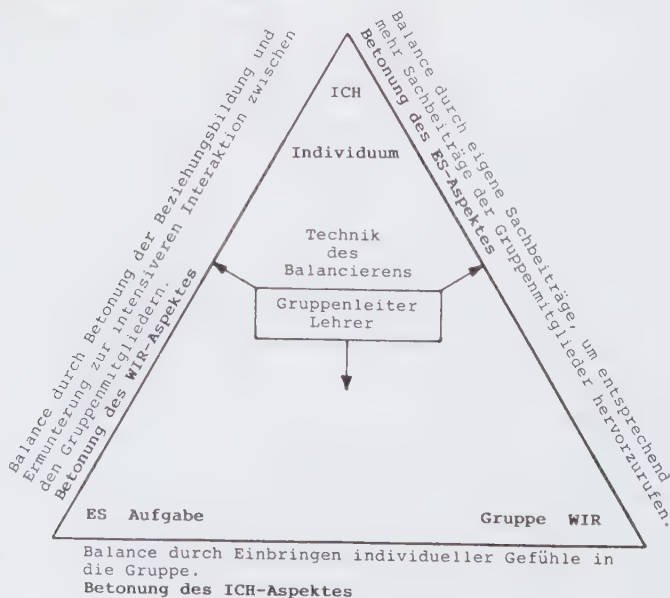


Abb. 29: Balance im TZI-Modell (Sahm, o.J.)

- Anwendung

Das Modell der TZI eignet sich gut als Balance-Steuerungsinstrument in einem Beratungsgespräch. Das Ergebnis des 'Blitzlichts' kann u.U. auch den anderen Gesprächspartnern in geeigneter Form, z.B. als ordnende Zwischenbilanz mitgeteilt werden. Zeigt das Blitzlicht ein Defizit, so können z.B. das Joharifenster oder die "technischen Regeln" nach Cohn (1978, S. 115) Anwendung finden. Das erweiterte TZI-Dreieck (s. Abb. 29) gibt Hinweise darauf, wie der untergewichtete Pol verstärkt zur Geltung gebracht werden kann. Dabei geht es nicht nur um die Perspektivenplexibilität hinsichtlich der drei Pole, sondern auch um weitere Perspektiven innerhalb eines Pols und um den Einbezug der Kugel (= Situation) in das Gesamtgeschehen des Gesprächs.

5.5.3. Der Halo-Effekt: eine vorausgeschickte, das Gegenüber einengende Perspektiviertheit

- Darstellung des Modells

Das Modell des Haloeffekts ist kein Handlungsmodell, wie das Joharifenster oder das TZI-Modell, sondern es ist ein Erklärungsmodell im Bereich der perspektivischen Beobachtung und Beurteilung. Der Halo-Effekt, d.h. die Tendenz eines Beurteilers, sich von einem Gesamteindruck oder von einer hervorstechenden Eigenschaft leiten zu lassen, taucht in der Literatur unter verschiedenen Bezeichnungen auf, z.B. als

- Rosenthal-Effekt: nach der Publikation von Rosenthal und Jakobson (1968), deren Ergebnisse allerdings durch Elashoff und Snow (1971) erheblich differenziert und eingeschränkt wurden. (Angaben nach Gage und Berliner, 1979, S. 231).
- Pygmalion-Effekt: Die Sage berichtet, dass Pygmalion, König von Zypern, sich aus Elfenbein die Statue einer Frau schuf, in die er sich unsterblich verliebte. Aphrodite erweckte die

Statue zum Leben und Pygmalion nahm sie zur Frau. Shaw gab seiner 1912 veröffentlichten Komödie vom Blumenmädchen Eliza, das sich unter der Erziehung des Sprachforschers Higgins zu einer Dame entwickelte, den gleichen Titel.

- self-fulfilling-prophecy: die sich selbst erfüllende Prophezeiung, als eine Erwartungshaltung nach der sich das Gegenüber bewusst oder unbewusst ausrichtet.

Arnold et al. (1979, II, S. 49) beschreiben den Halo- oder Hof-Effekt wie folgt: "Der Beurteiler (z.B. Lehrer) hat die Tendenz, bei einer Beurteilung einer Persönlichkeitseigenschaft sich von einem Gesamteindruck oder einer hervorstechenden Eigenschaft leiten zu lassen". Ein Gesamteindruck wird unkritisch auf eine einzelne Eigenschaft übertragen oder umgekehrt eine einzelne Eigenschaft wird generalisiert. In beiden Fällen erfolgt eine festschreibende Verzerrung, die die Sicht des Beurteilers einengt und bestimmte Erwartungen impliziert. Gage und Berliner (1979, S. 231) diskutieren diese - aus der Festschreibung sich ergebende, positive und negative - Erwartungshaltung anhand der IQ-Problematik und zitieren Loretan (1965): "Wenn man erst mal den IQ des Kindes kennt, tendiert man dazu, das Kind nur durch die IQ-Brille zu sehen, und man passt seinen Unterricht der Fähigkeit bzw. dem Intelligenzniveau des Kindes an - wie es ja vom Test 'aufgedeckt' wurde. Auf diese Weise wird der IQ für den Schüler wie auch für den Lehrer zur Grundlage einer Prophezeiung, die sich selbst erfüllt. Der einmal erreichte Wert in einem Intelligenztest bezeichnet sehr schnell etwas 'Gegebenes', das gleichsam im Kopf des getesteten Individuums angesiedelt ist und zu ihm gehört. Viel zu häufig wird er als Nachweis dafür genommen, was ein Kind "wert" ist. Wenn man die Wirkung sieht, die ein solches Denken auf die Initiative der Lehrer und auf das Selbstwertgefühl der Kinder ausübt, wird man zum Ueberdenken aufgerüttelt". Diese hier im psychologisch-pädagogischen Bereich abgehandelte Problematik des Halo-Effekts ist nicht bereichstypisch, sondern ein ganz generell feststell-

bares Phänomen. Wir machten bereits im Abschnitt 1.3.6.4. über die Verfestigungsfunktion auf die mitunter gefährlichen Generalisierungstendenzen aufmerksam. Die Gefahr einer solchen Erwartungshaltung besteht darin, dass eine Verengung i.S. einer nicht mehr reflektierten Perspektivierung stattfindet, die in der Folge nur noch eine selektive Wahrnehmung zulässt und so zu einem verzerrten Bild des Gegenübers führt.

- Perspektivendynamik

Nach dem Bewusstwerden der Haloperspektivierung oder Haloperspektiviertheit geht es um ein Aufbrechen dieser verfestigten Sichtweise. Da es sich um eine verhärtete Perspektive handelt, ist der Distanzierungsprozess erschwert. Wird man sich der Haloperspektive bewusst und erkennt man sie als - im besten Sinne - 'fragwürdig', so stellt sich die Frage nach einer neuen adäquateren Perspektive. Im Gegensatz zu den beiden vorherigen Modellen bietet dieses Modell keine Ersatzperspektive an, sondern eine solche muss in jedem Fall selber gefunden werden, was zu einer Verunsicherung führt. Diese Phase der Unsicherheit und Krise bedeutet - wie wir wissen - zugleich auch eine Chance. Um diese Halo-Perspektiviertheit aufzubrechen, könnte eine Lösung zweiter Ordnung nach Watzlawick weiterhelfen. Erinnern wir uns an das Beispiel der Belagerung der Burg Hochosterwitz, wo der Kommandant den letzten Vorrat ins feindliche Lager hinunterwerfen liess und sich damit über die stillschweigend akzeptierten Voraussetzungen wie etwa sorgfältiger und sparsamer Umgang mit dem Material, keine Verschleuderung von Vorräten, dem Feind keine Vorteile verschaffen etc. hinwegsetzte. Er setzt neue Prämissen, intervenierte schockierend und paradox.

Auch im Beratungsgespräch steht der Berater solchen von der Gegenseite stillschweigend gesetzten Voraussetzungen gegenüber.

Da wird z.B. das 'konzentrationsschwache Kind', bei dem die ursprünglich nur temporär festgestellte Unaufmerksamkeit festgeschrieben und generalisiert wurde, dem Berater als Problemträger angeboten. Die stillschweigend gesetzte Definition des Problems heisst: 'Das Problem der Unkonzentriertheit liegt beim Kinde und Sie als Berater haben das Problem auf irgend eine Weise zu beheben'. Eine solche festgeschriebene Perspektiviertheit gilt es zu hinterfragen und mit vielleicht unkonventionellen Mitteln, d.h. mit Lösungen zweiter Ordnung, aufzubrechen. Möglicherweise ist die Unkonzentriertheit der Ausdruck von Spannungen zwischen den Ehepartnern, die allgemeine Verunsicherungen in der Familie bewirken und sich bei diesem Kinde in Konzentrationsschwierigkeiten manifestieren. In der systemisch ausgerichteten Familientherapie wird von paradoxen Interventionen gesprochen. Trömel-Plötz (1980) macht darauf aufmerksam, das die paradoxe Intervention stillschweigend angenommene Prämissen in Frage stelle: "Die paradoxe Wirkung entsteht, wenn eine Intervention eine dieser Annahmen in eklatanter Weise negiert" (ebenda, S. 190). Paradoxe Interventionen können nicht nur in der Therapie, sondern auch in der Beratung angewendet werden. In unserem Falle des konzentrationsschwachen Kindes könnte diese paradoxe Intervention mit Trömel-Plötz (1980, S. 191) lauten: "Der identifizierte Patient, gewöhnlich ein Kind, ist nicht das Problem, sondern die ganze Familie ist Patient". Damit haben wir die Perspektiviertheit (das Kind als Symptomträger) aufgebrochen und zugleich das Problem neu definiert. Daraus ergibt sich auch ein neuer Lösungsansatz. Wenn wir die Lösungen zweiter Ordnung nach Watzlawick mit den paradoxen Interventionen in der systemischen Familientherapie vergleichen, so stellen wir eine Uebereinstimmung fest: Beide hinterfragen die Voraussetzungen, beginnen also nicht bei der Lösung selbst, sondern bei deren Prämissen. Beide sind auf den ersten Blick "unlogisch" und erstaunen oder erschrecken, und beide sind "systemverändernd", denn sie orientieren sich an dem Lösungsmuster: "Nicht 'x', aber auch nicht 'nicht x'"

(vergl. Abschnitt 4.4.6.). Diese Lösungsstrategie bietet die Möglichkeit, eine verhärtete Perspektiviertheit i.S. eines Halo-Effekts aufzubrechen, Perspektivendistanz zu gewinnen und dadurch eine grundlegende Perspektivenänderung zu bewirken.

- Anwendung

Da es sich beim Halo-Effekt nicht um ein Prozess- oder Strategiemodell handelt, kann es nicht darum gehen, den Halo-Effekt 'anzuwenden', sondern aufzuzeigen, wo sich in der Beratertätigkeit Halo-Effekte ereignen können. Genau wie der Ratsuchende steht auch der Berater in der Gefahr dem Halo-Effekt zu erliegen. Anhand der Berufsangaben der Väter soll auf diese Problematik eingegangen werden. Die Berater im psychologisch-pädagogischen Bereich haben es bekanntlich nicht nur mit Kindern und Jugendlichen zu tun, sondern auch mit deren Eltern. Berufsbezeichnungen können als Reizwörter auf den Berater wirken und dadurch einen Halo-Effekt auslösen. So kann z.B. die Berufsbezeichnung "Ingenieur", "Techniker" oder "EDV-Spezialist" beim Berater mit Machbarkeits- und rein quantitativem Wachstumsdenken assoziieren, "Berufsoffizier" mit Karrieredenken, "Lehrer" mit Pedanterie und Besserwisserei, "alleinerziehende, geschiedene Mutter" mit falsch verstandener Emanzipation. Berufsstereotypen werden aber auch von der Gegenseite an den Berater herangetragen. So assoziiert vielleicht Sonderpädagoge oder Psychologe mit wohlwollendem, alles erklärendem, schön daher redendem Theoretiker, der bestenfalls mit einigen Ratschlägen aus der psychologisch-pädagogischen Trickkiste das Problem zu lösen versucht. Der Berater hat durch seine Funktion auch die Aufgabe übernommen, hüben und drüben, auf solche Halo-Perspektiviertheiten zu achten und wenn möglich, über eine Perspektivendistanzierung eine Perspektivenänderung zu bewirken.

5.5.4. Ein Perspektivenraster für die Problemlokalisierung, Probleminterpretation und Problemintervention

- Darstellung des Modells

Das nachfolgend dargestellte Modell dient weder dem spezifischen Erkennen des Selbst- und Fremdbildes wie das Joharifenster, noch der Gesprächsführung wie das TZI-Modell, sondern versteht sich als perspektivischer Raster für die Problemlokalisierung, Problemabgrenzung und der Interpretation, wie auch als Grundlage für die Entwicklung von Interventionsstrategien, sowie deren Weg- und Zielfestlegungen. Dieser Perspektivenraster entstand in der Wechselwirkung der praktischen Abklärungs- und Beratertätigkeit einerseits mit der diese Tätigkeit begleitenden Reflexion. Festzuhalten gilt es, dass der Berater in diesem Perspektivenraster integriert ist und dadurch im Problemkreis der Selbst- und Fremderkenntnis-Problematik steht.

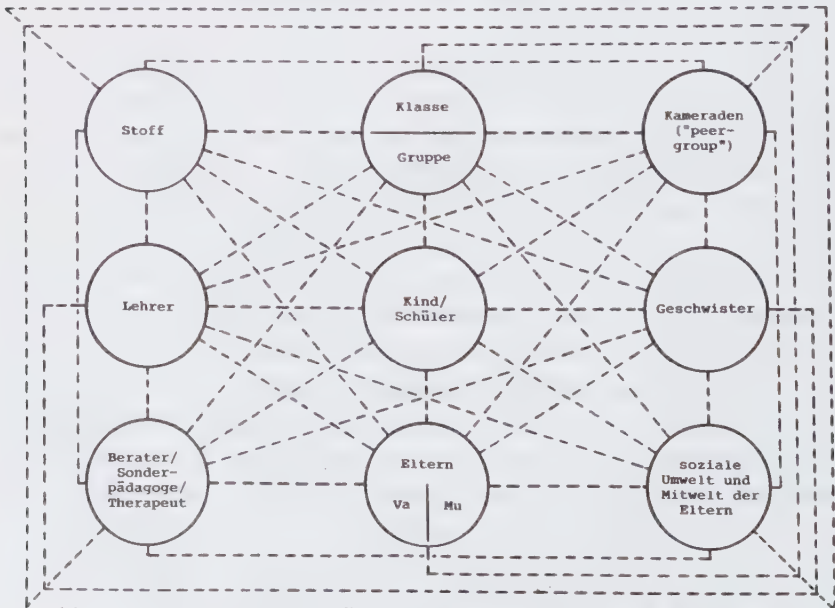


Abb. 30: Grundraster für eine perspektivische Problemlokalisation, -interpretation und -intervention

Kurzcharakteristik des Problem-Perspektivenrasters:

- Das Modell entwickelte sich aus dem didaktischen Dreieck: Lehrer - Kind - Stoff (s. Seiss, 1975, S. 44 ff.)
- Der Raster ist primär auf das Kind zentriert, das diese Perspektive gewissermassen die 'übliche Sicht' in einer schulorientierten Beratung ist. Sehr häufig wird das Kind vom Ratsuchenden dem Berater als Problemträger angeboten.
- Diese kindzentrierte Perspektive ermöglicht es dem Berater, die Eltern dort 'abzuholen', wo sie im Moment stehen. In der Folge ermöglicht die Perspektivendistanzierung eine kritische Betrachtung der Beziehungsstrukturen, was zu einer Perspektivenänderung führen kann.
- Der Raster ist willkürlich abgegrenzt und muss je nach Bedarf vergrössert oder verkleinert werden. Er ist als offenes flexibles Arbeitsinstrument gedacht.
- Der Raster ist strukturell konzipiert. Funktionelle Zusammenhänge sind vom Anwender festzulegen.
- Es handelt sich um einen statischen, quasi neutralen Grundraster, dessen Positionen und Verbindungen vom Berater je nach Problemlage dynamisch aktualisiert und gewichtet werden müssen.
- Der Raster macht keine inhaltlichen Angaben. Diese müssen vom Benutzer eingebracht werden.
- Der Raster ist als vernetztes System zu verstehen, bei dem die Innen- und Randverbindungen gleichwertig sind. Die Darstellung der Verbindungen wurde lediglich aus Gründen der Uebersichtlichkeit gewählt.
- Gesamthaft handelt es sich um einen offenen, erweiterbaren oder verkürzbaren, in der Grunddarstellung statischen Strukturaster, der vom Benutzer situativ durch Abgrenzungen, Gewichtungen und Dynamisierungen aktualisiert werden muss.

- Perspektivendynamik

In der Anwendung wird der neutrale Grundraster abgrenzend aufge-

teilt in ein als dynamische Figur hervortretendes Subsystem und in den Restraster als zurücktretender Grund. Es sei daran erinnert, dass die Aufteilung in Figur und Grund wohl eine gewichtige Aufteilung bedeutet, dass aber nie der zurücktretende Grund dichotom ausgeblendet wird, sondern immer dialogisch mit der Figur verbunden bleibt. Wenn bestimmte Positionen dynamisch miteinander in Beziehung gesetzt werden, muss das so entstandene Subsystem auch inhaltlich 'gefüllt' werden. Die Qualität der Beziehung bedarf einer Definition: Zuneigung, Ablehnung, Hass, Verwöhnung, Symbiose, Stolz, Liebe, Arroganz, Beherrschung etc.. Der Raster dient so zur Problemlösung und Problemabgrenzung, d.h. zur Erarbeitung und Darstellung des Problem-Istzustandes i.S. einer Arbeitshypothese. Diese Erarbeitung kann in Vorarbeit zum Beratungsgespräch vom Berater allein oder im Beratungsgespräch gemeinsam mit den anderen Gesprächsteilnehmern geleistet werden. Als nächster Schritt erfolgt die Problemperspektivierung als ein Hinlenken auf das zu bearbeitende Problem, dann die Ziel- und Mitteldefinition und zuletzt der Arbeitsvertrag, der die gegenseitigen 'Bedingungen' und 'Leistungen' regelt. Es gilt den Raster im Laufe einer kürzer- oder längerfristigen Problembearbeitung immer wieder neu zu überprüfen, um ihn gegebenenfalls anzupassen, sei es ihn neu abzugrenzen, ihn neu zu 'füllen' oder die Dynamik anders zu gewichten. Dabei gilt es zu bedenken, dass sich alle diese Tätigkeiten in einem situativen Rahmen und auf dem Hintergrund der Horizontalität abspielen, was im vorliegenden Raster nicht zum Ausdruck kommt.

- Anwendung

Die nachfolgend dargestellten Beispiele zeigen selektiv gewisse Anwendungsmöglichkeiten. Wie immer bei solchen Darstellungen werden in einer vereinfachenden Art und Weise gewisse Zusammenhänge verdeutlicht, wobei in Kauf genommen werden muss, dass gewisse andere Zusammenhänge vernachlässigt werden müssen. Zu-

dem handelt es sich bei einer solchen Darstellung nur um einen Grobraster, der Lücken aufweist, die je nach Bedarf gefüllt werden müssen. So kann es sich z.B. aufdrängen, dass die Position "Kameraden" aufgeteilt und differenziert werden muss in Quartier-, Pfadfinder- oder Schwimmklub-Kameraden. Oder es wird eine differenzierte Darstellung der Geschwistersituation nötig oder es gilt die Bedeutung einer bestimmten Person in der personalen Mitwelt besonders herauszuheben, sei es ein Pate, eine Tante oder ein Grosselternteil. Durch eine solche zusätzliche Strukturierung wird die Perspektivendistanzierung und in der Folge die Perspektivenänderung erleichtert.

- Das didaktische Dreieck bzw. Viereck

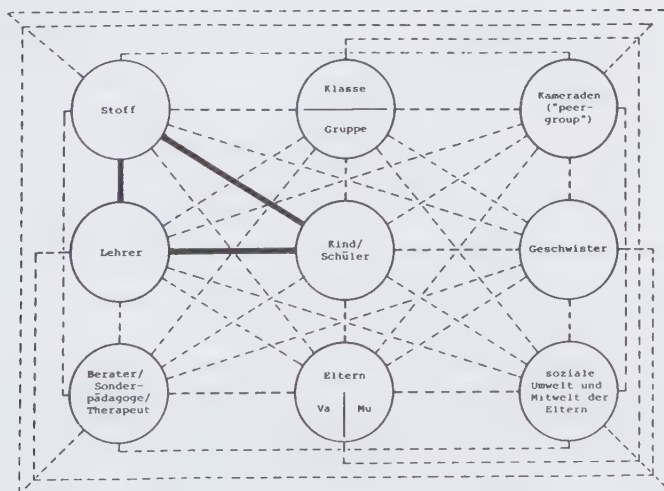


Abb. 31: Didaktisches Dreieck

Diese altbekannte Darstellung verdeutlicht den systemischen Zusammenhang zwischen den drei Positionen Lehrer-Schüler-Stoff. Auffallend ist die Beschränkung auf die Dreierkonstellation,

die den neueren gruppendynamischen Aspekt der Klasse/Gruppe unberücksichtigt lässt. Nach der heutigen Auffassung muss das didaktische Dreieck unter Einbezug der Position 'Klasse/Gruppe' zum Viereck erweitert werden (s. Abb. 32).

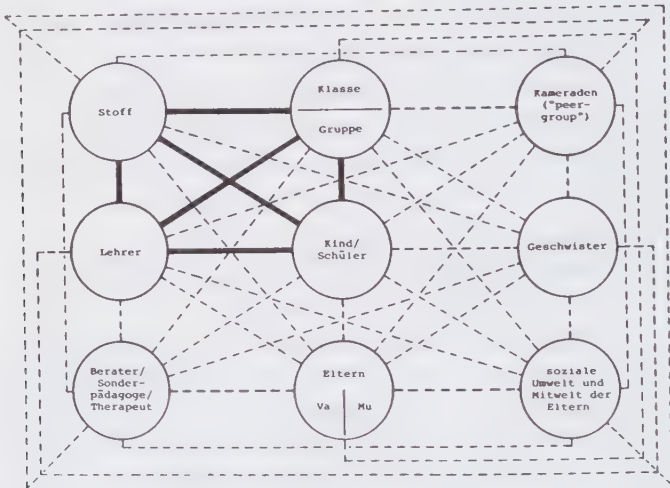


Abb. 32: Didaktisches Viereck

- Die Autoritätsbeziehungen

Hier gilt es zu unterscheiden zwischen den offiziellen und den heimlichen, inoffiziellen Autoritätsbezügen. Dem offiziellen Autoritätsbezug mit den Positionen Eltern, Lehrer, allenfalls Sonderpädagoge/Therapeut stehen die inoffiziellen Bezüge gegenüber: Klasse/Gruppe, Kameraden, Geschwister, die personale Mitwelt der Eltern und - was hier sicher ergänzt werden müsste - die Medien. Diese beeinflussen natürlich nicht nur die Kinder und Jugendlichen, sondern ebenso die Erwachsenen. Und damit stoßen wir an die Grenzen der Darstellbarkeit. Die grafische

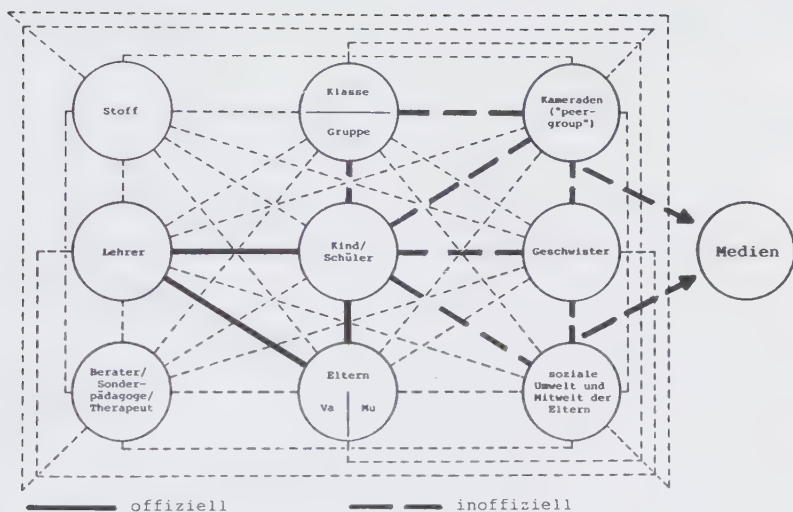


Abb. 33: Autoritätsbeziehungen

Darstellung zeigt aber eindrucksvoll, wie viel umfangreicher und verschiedenartiger die inoffiziellen Bezüge d.h. die "geheimen Miterzieher" sind. In dieser Darstellung nicht aufzeigbar - und damit stoßen wir erneut an die Grenzen einer solchen Strukturierungshilfe - sind die Wirkungen der 'inoffiziellen Haltungen' der Erzieher, da solche Haltungen nur in den Handlungen sichtbar werden, wie etwa in den Notlügen oder in den sogenannten Kavaliersdelikten.

- Die Freizeitbeziehungen

Mitunter drängt sich eine gezielte Besinnung über die Freizeitbeziehungen des Kindes und dessen Eltern und Geschwister auf. Mit Hilfe dieses Rasters lassen sich die inner- und ausserfamiliären Beziehungen und deren Problematiken aufzeigen.

Sicher müsste in einem solchen Fall der Pol "Geschwister" entsprechend den realen Geschwisterverhältnissen differenziert werden, wie z.B. älterer Bruder, jüngere Schwester.

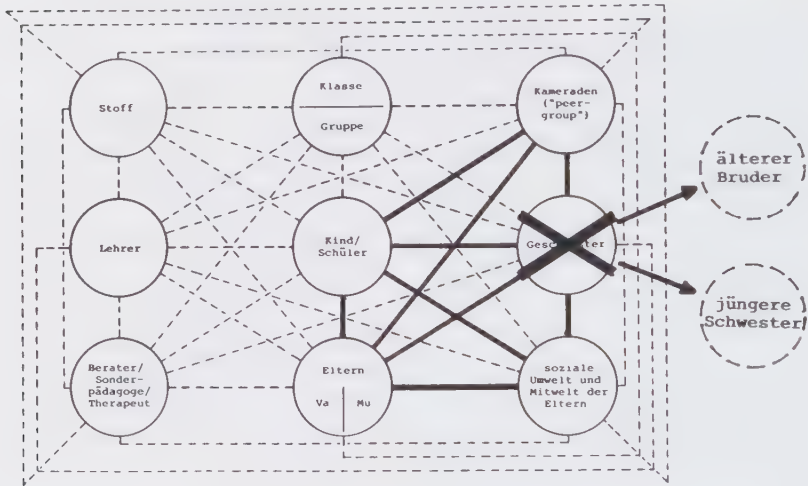


Abb. 34: Freizeitbeziehungen

- Die Darstellung der TZI

Dass es sich bei unserem Perspektivenraster um ein vielseitig verwendbares Modell handelt, zeigt exemplarisch das folgende Beispiel: Das bereits bekannte TZI-Modell (s. 5.5.2.) lässt sich differenziert mit diesem Perspektivenraster darstellen. Die "Ich-" und "Es-Position" bieten keine Darstellungsprobleme: "Es" = Position "Stoff" und "Ich" aus der Beratersicht = Position "Berater" (s. Abb. 35). Diese Darstellung macht deutlich, dass das "Ich" in den verschiedenen Gesprächsteilnehmerperspektiven je anders definiert wird.

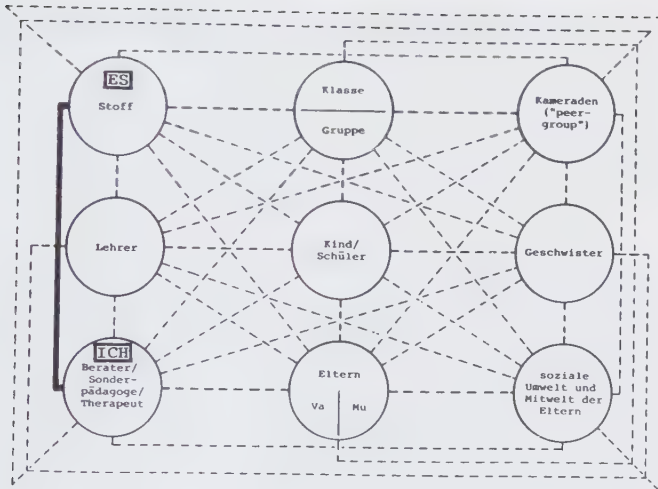


Abb. 35: TZI: Ich-Es

Die "Wir"-Position im Beratungsgespräch definiert sich aus der Beratersicht durch die Position "Eltern", "Lehrer" und "Berater". Damit wird deutlich, dass der Berater sowohl im "Ich-", wie auch im "Wir-Spannungsfeld" steht. Die bereits bekannte Doppelfunktion des Gesprächsleiters als "Chairman of myself" und "Chairman of a group" findet hier den grafischen Ausdruck (s. Abb. 36)

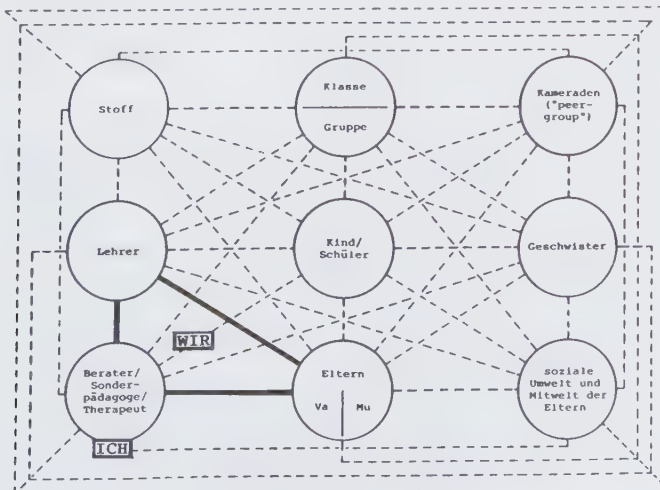


Abb. 36: TZI: Ich-Wir

Die Abb. 37 und 38 veranschaulichen die vielseitigen Bezüge die in der Balancehüteraufgabe des Beraters stecken, einerseits in Abwesenheit (Abb. 37) und andererseits in Anwesenheit des Kindes (Abb. 38).

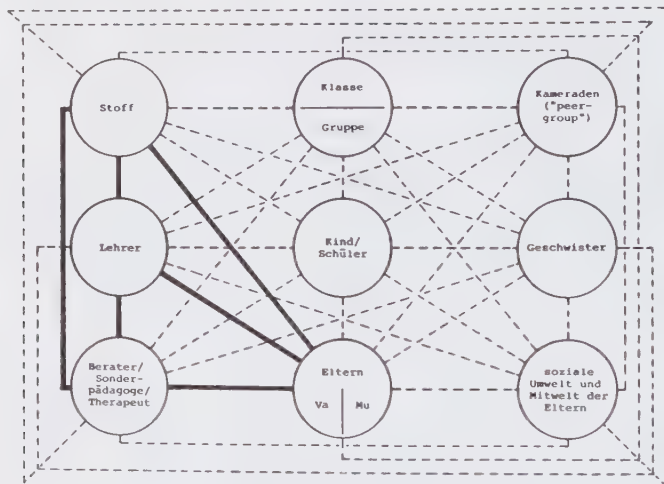


Abb. 37: TZI: Balance-Position 1

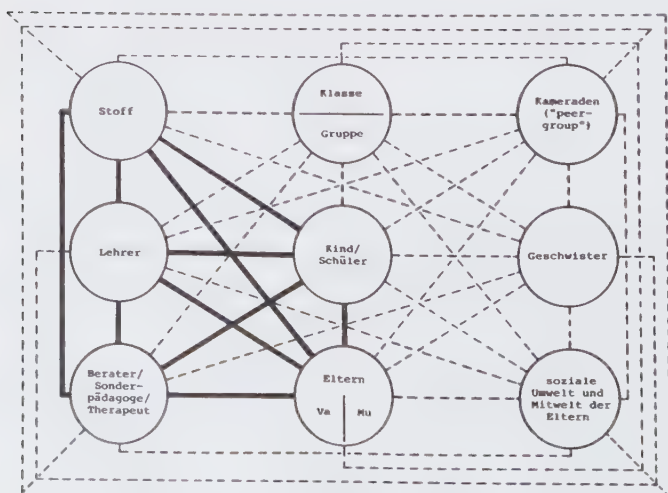
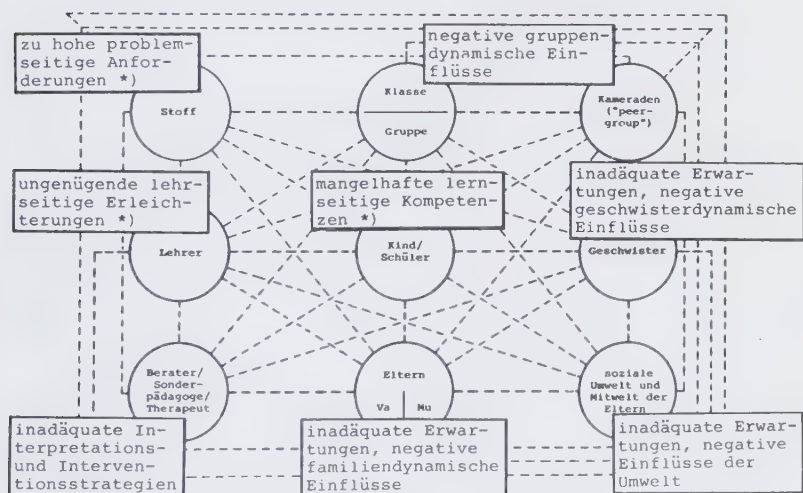


Abb. 38: TZI: Balance-Position 2

- Die allgemein formulierten Probleminterpretationen

Zum Abschluss der Anwendungsbeispiele zeigt die Abb. 39 den Versuch einer allgemeinen Problemformulierung. Neben jeder Position steht eine 'Etikette', auf der die Diskrepanz zwischen dem Soll- und dem Ist-Zustand angegeben wird.



*) nach Kobi, 1978

Abb. 39: Grundraster: Allg. Problemformulierungen

5.6. SONDERPAEDAGOGISCHE UEBERLEGUNGEN ZUM PROBLEM "DER BEWÄLTIGUNG ABWEICHENDEN VERHALTENS" NACH BAERSCH

Bärsch (1984) benützt in seiner Publikation "Erziehungskonflikte" den Untertitel "Bewältigung abweichenden Verhaltens". In unserem 1. Kapitel der Perspektivität wurde im Zusammenhang mit der multiperspektivischen Sichtweise bereits auf diese Publikation hingewiesen (s. 1.4.5.5.). Der dort summarisch erwähnte multiperspektivische Ansatz wird hier mittels des im vorherigen Abschnitt vorgestellten Problem-Perspektivenraster

in sonderpädagogischer Sichtweise reflektiert. Diese sonderpädagogische Reflexion erfolgt anhand der Publikation von Bärtsch (1981), weil mich der multiperspektivische Ansatz dieses Autors einerseits und die in der Publikation sichtbare Grundhaltung andererseits persönlich angesprochen haben.

Bärtsch analysiert gut strukturiert im ersten Teil mittels sechs theoretischer Ansätze am Beispiel des Gymnasiasten Walter das sogenannte abweichende Verhalten. Im zweiten Teil macht er grundsätzliche Angaben zur Behandlung des abweichenden Verhaltens in der Schule, ohne indes der 'Rezeptologie' zu verfallen: "Vor allem hat sich der Autor nicht vorgenommen, einzelne Rezepte für bestimmte Situationen im Unterricht zu geben". ... "Das wird zwar von vielen Lehrern erwartet, es ist aber nicht zu leisten. Jede Konfliktsituation ist so einmalig, dass kein Rezept dazu passen würde" (ebenda, S.V.). Bärtsch bezieht sich auf Buber und damit auf die gegenseitige Begegnung von Wesen zu Wesen, "von gereiftem Wesen zu werdendem Wesen" als Grundlage der Erziehung (ebenda, S. VI). Aus dieser horizontalen Grundhaltung der Nichtmachbarkeit in der Erziehung ist auch das Schlusskapitel unter dem Titel "Die Erziehung kann auch scheitern" zu verstehen. Dort weist Bärtsch auf das Wagnis der Erziehung hin, in dem auch die Möglichkeit des Scheiterns Raum haben muss, weil der Mensch letztlich nicht planbar und berechenbar ist. Bärtsch gibt auch einen Hinweis auf sein Menschenbild, wenn er schreibt: "Er (d.h. der Lehrer, Anmerkung von H.O.) und sein Schüler sind im Grunde gleichermassen hilfsbedürftige Wesen, und sie werden die Chancen im Leben nur nutzen können, wenn sie Hilfe bekommen" (ebenda, S. 117). Es ist zu bedauern, dass sich Bärtsch nicht expliziter darüber ausdrückt, d.h. sein Menschenbild nicht fassbarer macht.

Unsere Ueberlegungen zum Thema "Bewältigung des abweichenden Verhaltens" beschränken sich auf den Aspekt der Perspektiven-

vielfalt bei der Analyse und der Interpretation innerhalb des ersten Teils der Publikation. Dadurch vernachlässigen wir bewusst den zweiten, ebenso lesenswerten Teil über die "Behandlung abweichenden Verhaltens".

5.6.1. Grundsätzliche Bemerkungen zum Begriff des abweichenden Verhaltens

Bärsch (1984) hält - in Uebereinstimmung mit unserer Auffassung - zum Begriff des abweichenden Verhaltens folgendes fest:

1. "Der Begriff 'abweichendes Verhalten' ist hinreichend exakt nicht zu definieren. Entscheidend sind die Positionen, Orientierung und Funktion des Urteilers (d.h. Standort, Horizont und Perspektive, Anmerkung von H.O.), und die Situation, in der geurteilt wird. Damit wird 'abweichendes Verhalten' zu einem überaus relativen Sachverhalt" (ebenda, S. 5).
2. "Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Klassifikation der Verhaltensstörungen ausschliesslich aufgrund eines Symptoms zu einer Verengung der Betrachtung führt und den Blick für die Vielfalt der mitwirkenden Faktoren verstellt. Es sind eben nicht nur Merkmale der Person, die ein abweichendes Verhalten bestimmen, auch Einflüsse aus der Familie, der Schule, den peer groups und der Gesellschaft können mitwirken" (ebenda, S. 6).
3. "Ob ein Verhalten als abweichend gilt, hängt davon ab, ob jemand dieses Verhalten als abweichend bezeichnet hat. Abweichendes Verhalten ist keine Kategorie des Verhaltens selbst, sondern das Ergebnis eines Bewertungsprozesses, der von der sozialen Umwelt ausgeht. Diese Umwelt liefert erst das 'Etikett', durch das ein Verhalten zum abweichenden Verhalten wird. In der internationalen Fachwelt wird dieses theoretische Konzept 'labeling approach' genannt" (ebenda, S. 6).

Bärsch geht bei seiner oben angeführten Beschreibung des abweichenden Verhaltens von einem multifaktoriellen oder multiperspektivischen Ansatz aus, der folgende Setzungen miteinbezieht:

- Der Begriff des abweichenden Verhaltens ist situations-, standpunkt- und perspektivenbedingt.
- Nur eine komplex-vernetzte Perspektive kann diesem vielschichtigen Phänomen einigermaßen gerecht werden.
- Die Bezeichnung 'abweichendes Verhalten', ist das Ergebnis eines Etikettierungsprozesses.

5.6.2. Sechs theoretische Interpretationsmodelle

Bärsch exemplifiziert anhand des konkreten "Falles Walter" die folgenden sechs Interpretationsmodelle:

1. der individualpsychologische Ansatz
2. der sozialpsychologische Ansatz
3. der kommunikationstheoretische Ansatz
4. der lerntheoretische Ansatz
5. der soziologische Ansatz
6. der didaktische Ansatz

Diese sechs Erklärungsansätze werden den sogenannten "naiven Theorien" oder "Alltagstheorien" gegenübergestellt. Mit den folgenden Argumenten weist Bärsch (ebenda, S. 19 ff.) auf die Problematik der naiven Erklärungstheorien hin und grenzt dadurch gleichzeitig jene sechs Interpretationsmodelle von den Alltagstheorien ab:

1. Alltagstheorien stellen private deduktiv abgeleitete Meinungen des Beurteilers dar.
2. Sie gehen von der Annahme aus, dass das Verhalten des Menschen konstant und deshalb durchschaubar und eindeutig vorhersagbar sei.
3. Im Mittelpunkt einer naiven Theorie steht meistens ein sogenannter Zentralfaktor wie Schichtzugehörigkeit, Aussehen,

Verhalten, um den herum weitere Vermutungen gruppiert werden. (vergl. 5.5.3. Haloeffekt).

4. Analogieschlüsse und bestimmte festgefügte Ursache-Wirkungszusammenhänge bilden die Hauptstrukturierungselemente.
5. "Die Alltagstheorien verführen den Urteiler zu Generalisierungen und gleichzeitig auch zu Vereinfachungen".
6. Die Alltagstheorien sind "unelastisch und starr und haben nur eine geringe Reichweite und Breite". Dadurch wird eine flexible und offene Beobachtung verhindert.
7. Alltagstheorien sind stark von den jeweils in der Gesellschaft vorherrschenden Vorurteilen und Stereotypen geprägt.

Auf der Grundlage von Bärchs Publikation werden im folgenden die sechs oben erwähnten Interpretationsmodelle in einer jeweils dreigliedrigen Darstellung beschrieben:

1. Definition i.S. einer Erklärungshypothese und grafische Darstellung der Ursachenlokalisierung mittels unseres Problem-Perspektivenrasters (vergl. 5.5.4.)
 2. Grafische Darstellung der von Bärsh vorgeschlagenen Klärungsschritte in der Problemanalyse
 3. Die je perspektivenspezifische Beurteilung der Problematik.
- Bemerkungen zu Punkt 2: Bärsh legt zur Recht grosses Gewicht auf die Klärung der Problemlage, und er unterscheidet in der Konfliktanalyse zwei Schritte: Der erste Schritt ist die Beschreibung des Konflikts als möglichst wertfreie Aufnahme des Ist-Zustandes. Dies soll eine umfassende und genaue Darstellung inbezug auf Struktur und Umfang der aktuellen Konfliktsituation sein. Dazu gehört auch eine Beschreibung sowohl des abweichenden, wie auch des angemessenen Verhaltens mit Angaben über die auslösenden Situationsmerkmale, die auslösenden Personen und deren emotionalen Reaktionen (nach Bärsh, 1984, S. 97). Der zweite Schritt ist die Ursachenanalyse. Darunter subsumiert Bärsh Verstösse gegen Regeln und Normen oder auch nur gegen gehegte Erwartungen, ferner Organursachen, anlagebedingte Dispositionen, Familienverhältnisse sowie Unterrichts- und Klas-

senkonstellationen. Die daran anschliessenden Phasen der Problemlösungsplanung und der Intervention sind - wie bereits erwähnt - nicht Gegenstand dieser Arbeit.

5.6.2.1. Die individualpsychologische Perspektive

- Definition und Darstellung der Ursachenlokalisierung mittels des Problem-Perspektivenrasters

"Walters Situation ist im wesentlichen durch psychische Merkmale seiner Person determiniert" (S. 21). Mit dem Begriff "individualpsychologisch" meint Bärsch nicht das individualpsychologische Erklärungsmodell nach Adler, sondern er legt damit fest, dass individuelle Merkmale der Person "das Verhalten dieser Person eindeutig bestimmen" (S. 24). Die folgenden Seitenangaben ohne nähere Bezeichnung beziehen sich auf Bärsch, (1984).

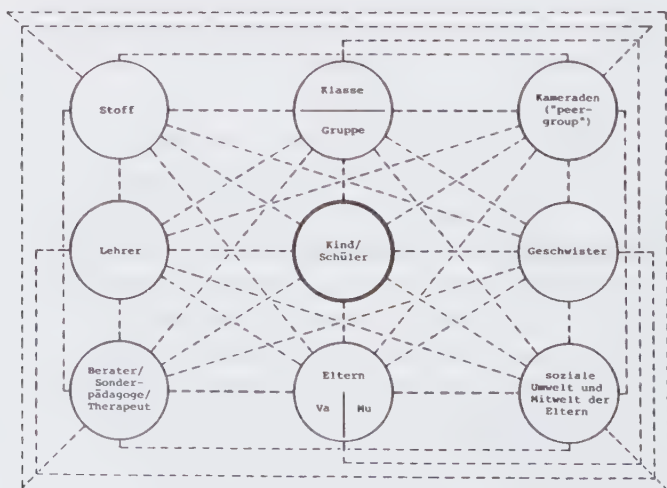


Abb. 40: Ursachenlokalisierung in individualpsychologischer Perspektive

- Von Bärtsch vorgeschlagene Klärungsschritte in der Problemanalyse (S. 21)

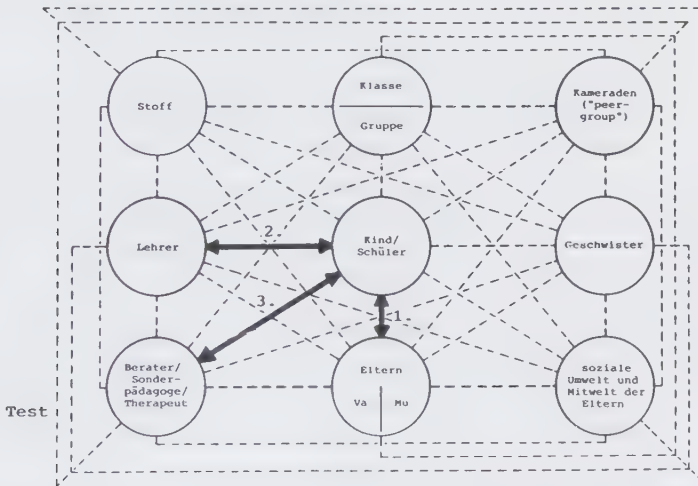


Abb. 41: Individualpsychologische Klärungsschritte

1. Befragung der Eltern zur Entwicklungsgeschichte von Walter (Anamnese)
2. Systematische Befragung des Klassenlehrers (Begabung, Arbeitsverhalten, Leistungsmotivation, Emotionalität, besondere Beobachtungen)
3. Testpsychologische Untersuchungen ("Hawik, Angstfragebogen", was nach unserer Auffassung eine zu schmale testpsychologische Basis darstellt)

- Beurteilung unter der individualpsychologischen Perspektive

Bärtsch (S. 34 f.) interpretiert den Fall individualpsychologisch unter folgenden vier Aspekten:

1. Perspektive: "Persönlichkeitsmodell"

Hier verwendet Bärsch das psychoanalytische Modell nach Freud und stellt eine Dominanz des "Es" fest, was gleichzeitig eine Ich-Schwäche bedeutet, die sich in einem wenig kontrollierten und von der jeweiligen Bedürfnislage her gesteuerten Verhalten manifestiert.

2. Perspektive: "Funktionabilität"

Sehr gute Intelligenzleistungen, starke sensomotorische Koordinationsstörungen und Schwierigkeiten bei der Gestalterfassung, geringe Konzentrationsfähigkeit, Kontrollschwäche (aus der Ich-Schwäche resultierend), schlechtes Arbeitsverhalten, negatives Selbstkonzept.

3. Perspektive: "Entwicklung"

Ungeklärte schwere Erkrankung im 2. Lebensjahr, die den Verdacht auf eine hirnorganische Störung aufkommen lässt. Inkonsequentes Erziehungsmilieu (autoritärer Vater, verwöhnende Mutter).

4. Perspektive: "Reaktionsmuster"

Das Reaktionsgrundmuster von Walter ist die Aggression. Derealisation i.S. eines subjektiven Zurechtbiegens der Realität zu seinen Gunsten (Walter sieht seine Lage günstiger, als sie in Wirklichkeit ist). Ausweichen in Krankheiten, erste Anzeichen einer Konversionsneurose.

5.6.2.2. Die sozialpsychologische Perspektive

- Definition und die Darstellung der Ursachenlokalisierung mittels des Problem-Perspektivenrasters

"Walters Situation ist im wesentlichen durch die sozialen Beziehungen, vor allem in der Familie und in der Schule determiniert". (S. 35)

1. "Befragung der Eltern,
2. Befragung des Klassenlehrers,
3. soziometrische Untersuchungen in der Klasse".

- Beurteilung unter der sozialpsychologischen Perspektive

Anhand des Phasenmodells von Erikson (1976) zeigt der Autor auf, wie die Entwicklung der Ich-Identität (unter Ich-Identität versteht man nach Haeberlin und Niklaus, 1978, S. 9: "Möglichkeiten, das eigene Leben als zusammenhängendes Ganzes zu gestalten und die eigenen Verhaltensweisen als sinnvoll zusammenhängend zu erfahren") und der Ich-Autonomie (als bewusst wahrgenommene Balance zwischen Selbst- und Fremdansprüchen, Anmerkung von H.O.) gestört verliefen. Bereits in der ersten Phase "Urvertrauen gegen Urmissvertrauen" - also noch vor der einschneidenden Krankheit im zweiten Lebensjahr - wird die Entwicklung durch die verwöhnende Haltung aller Familienmitglieder beeinträchtigt. So ergibt sich bereits in der ersten Phase ein emotionales Defizit. Dazu kommt das Erschwernis infolge der durchgemachten Krankheit, so dass Walter mit einem ansehnlichen Rückstand in die nächste Phase der "Autonomie gegen Scham und Zweifel" eintritt. Der Vater zieht sich in der Folge von Walter zurück und greift nur noch stark lenkend und bestimmend in die verwöhnende Erziehung der Mutter ein. "Die Schwester zog sich auf ein betont neutrales Verhalten zurück" (S. 35 f.). Auch die Mutter zeigt nach der Krankheit vermehrt Zeichen ihres Unmutes gegenüber Walter, was dieser mit aggressiven Reaktionen quittiert. Walter erlebt sich auf der ganzen Linie - zunächst zu Hause und später in der Vorschule und in der Schule - als Versager. Auch die Entwicklung der Ich-Autonomie - "als angemessene Balance zwischen der Befriedigung der eigenen Bedürfnisse und der Befolgung normativer Erwartungen" (S. 39) - verläuft negativ. Durch die verwöhnende Erziehung der Mutter und den Rückzug des Vaters, d.h.

"durch die intensive Zuwendung, zusammen mit einer nur sehr geringen Lenkung, lernte Walter seine persönlichen Bedürfnisse ernster zu nehmen als die normativen Forderungen" (S. 46). In diesem unausgeglichene Erziehungsmilieu kann Walter keine "angemessene Balance" finden (S. 46). Das daraus sich ergebende Reaktionsmuster zeigt folgende Züge: Zunächst versucht Walter zu Hause und in der Schule in positiven Kontakt mit andern Kinder zu kommen, was aber misslingt. Walter reagiert darauf mit Rückzug oder mit unangenehmem Sich-bemerkbar-machen (Clown spielen). Da dies auf die Dauer keinen Erfolg zeitigt, kommt der "aggressive Gegenschlag" (S. 47). So wächst Walter langsam aber sicher in die Rolle des Aussenseiters hinein, solidarisiert sich mit anderen randständigen Kindern und wird zum Anführer einer Clique. Auch unter der sozialpsychologischen Perspektive zeigt sich eine recht negative Bilanz.

5.6.2.3. Die kommunikationstheoretische Perspektive

- Definition und Darstellung der Ursachenlokalisation mittels des Problem-Perspektivenrasters

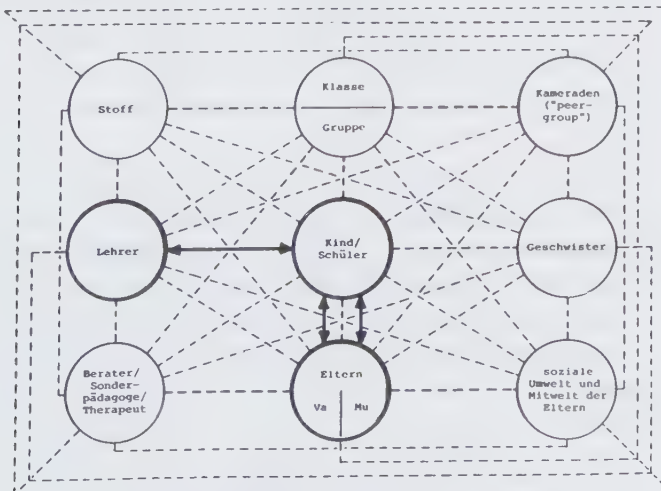


Abb. 44: Ursachenlokalisierung in kommunikationstheoretischer Perspektive

- Beurteilung unter der kommunikationstheoretischen Perspektive

Diese Interpretation von Bärsch (S. 50 ff.) erfolgt anhand der fünf Axiome nach Watzlawick (s. Watzlawick, Beavin und Jackson, 1974), die hier in der Formulierung von Bärsch wiedergegeben werden.

1. "Es ist nicht möglich, nicht zu kommunizieren". Walter zieht sich auch gelegentlich von der Mutter zurück. Diese versucht aber von sich aus den Kontakt zu Walter wieder herzustellen, so dass wenigstens hier noch eine positive Kommunikation möglich ist. Die Kommunikation zwischen dem Vater und Walter ist durch gegenseitigen Rückzug und einseitiges autoritäres "Dozieren" des Vaters gekennzeichnet. Gegenüber dem Biologielehrer ist jedes Gespräch zum Erliegen gekommen.
2. "Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und Beziehungsaspekt". In der Kommunikation zwischen Walter und seiner Mutter stimmen Inhalts- und Beziehungsaspekte überein, anders in den Gesprächen mit dem Vater. Dort klaffen sie auseinander, so dass Walter auch die noch vorhandene positiven und hilfreichen Inhalte dieser Gespräche wegen des negativen Beziehungsaspekts nicht mehr wahrnehmen kann. Walter verzichtet darauf, dem Vater auf der Inhaltsebene zu widersprechen, weil er dadurch die letzte "Beziehungsbrücke" zum Einsturz bringen könnte, was für Walter trotz allem einen Verlust bedeuten würde.
3. "Jede Kommunikation erhält durch die einzelnen Partner eine jeweils spezifische Struktur, die kommunikationstheoretisch 'Interpunktion' genannt wird". Besonders deutlich wird dies in Walters Verhältnis zum Biologielehrer. Walter fühlt sich wegen der Mogelei vom Lehrer ungerecht behandelt, während der Lehrer Walter unfaires Verhalten (Mogelei) zum Anlass für seine negative Haltung dem Knaben gegenüber nimmt. ('Ich reagiere so, weil ...')

4. "Die menschliche Kommunikation kann in 'digitaler' oder in 'analoger' Weise erfolgen". Auf der digitalen (intellektuellen) Ebene verhält sich Walter ungeschickt. Im Verhältnis zur Mutter ersetzt der Bub die digitale Dimension hin und wieder durch die analoge (Körperkontakt, schmusen, Mimik und Gestik), vor allem dann, wenn er bei der Mutter etwas erreichen will. Gegenüber dem Vater spielt die analoge Dimension keine Rolle. Hingegen verwendet Walter die analoge Dimension - wenn auch im negativen Sinne - gegenüber dem Biologielehrer. Dieser Lehrer merkt leider nicht, dass es sich um einen verschlüsselten Hilferuf an ihn handelt.
5. "Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nach dem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht". Im Verhältnis zur Mutter und zum Vater ist die Beziehung komplementär (= man ergänzt sich gegenseitig), offen bei der Mutter, autoritär erzwungen beim Vater. Die Beziehung von Walter zum Biologielehrer und umgekehrt ist eindeutig negativ symmetrisch: Feindseligkeit wird mit Feindseligkeit quittiert. Bärsch (S. 55) fasst lapidar zusammen: "Auch kommunikationstheoretisch ist Walters Situation erheblich belastet".

5.6.2.4. Die lerntheoretische Perspektive

- Definition und Darstellung der Ursachenlokalisation mittels des Problem-Perspektivenrasters
-

"Walters Situation ist im wesentlichen durch das determiniert, was er gelernt bzw. nicht gelernt hat" (S. 55).

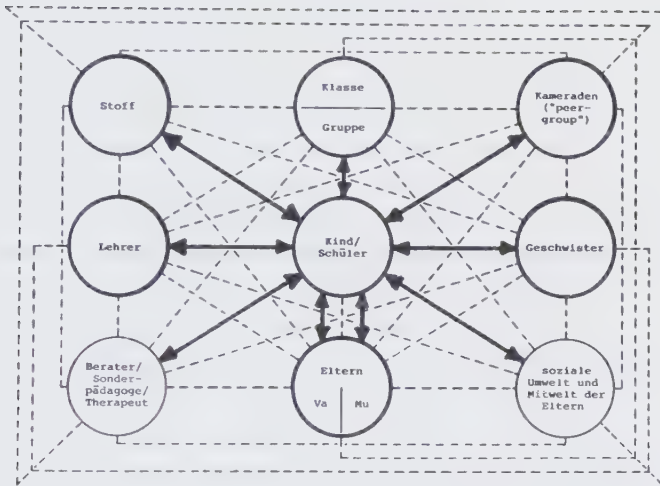


Abb. 46: Ursachenlokalisierung in lerntheoretischer Perspektive

- Von Bärsch vorgeschlagene Klärungsschritte in der Problem-
analyse (S. 55)

Bärsch schreibt dazu: "Zur Ueberprüfung dieser These haben wir neue Informationen nicht mehr nötig. Das Wesentliche wissen wir schon".

- Beurteilung unter der lerntheoretischen Perspektive

"Lernen ist wohl der wesentliche Prozess, über den der Mensch sein Verhaltensrepertoire erwirbt. Die Qualität der Lernprozesse, die ein Kind in allen Lernfeldern - z.B. in der Familie und in der Schule - erlebt, bestimmt sehr entscheidend die Qualität seines Verhaltens" (S. 55). Damit wird auf die zentrale Bedeutung der individuellen Lerngeschichte hingewiesen. Bärsch beschränkt sich - vermutlich aus methodischen Gründen - auf die beiden Lernfelder der Familie und der Schule. Gelernt

wird aber immer und überall und nicht nur dort, wo dies durch Institutionen oder Personen bewusst angestrebt wird. Die Lerngeschichte von Walter ist überwiegend negativ geprägt und "es war seine Tragik, dass niemand das eigentlich dahinterstehende Werben um positive Anerkennung bemerkt hat" (S. 61).

Die beiden grundlegenden Lernformen des Beobachtungs-, Imitations- oder Modelllernens einerseits und des Bekräftigungslernens oder des Lernens am Erfolg andererseits, spielen bei Walter wie überall ineinander. Walter lernt im Umgang mit der Mutter den Schwierigkeiten auszuweichen und die Mutter zu veranlassen, die Schwierigkeiten für ihn zu beseitigen, was nicht immer, aber oftmals geschieht (= systematische Verstärkung). Auch mit dem recht häufigen Tolerieren von Walters Ausweichverhalten seitens der Mutter wird dieses verstärkt. Der Vater fällt als Erzieher weitgehend aus. Wenn er schon einmal 'erzieht', dann unter emotional negativem Vorzeichen. Der Vater hätte Walter zu einer positiven Arbeitshaltung verhelfen sollen, indem er ihm die verschiedenen Bewältigungspraktiken für die Alltagsprobleme hätte vermitteln müssen. In der Spielgruppe und in der Schule bemüht sich Walter zunächst die Verhaltenserwartungen der Umwelt zu erfüllen. Dies misslingt, und die Umwelt wirkt negativ verstärkend. Der Wechsel zum albernem und aggressiven Verhalten seitens des Buben ist daher nur noch eine Frage der Zeit. Und mit diesem negativen Verhalten hat Walter insofern Erfolg, als er zur Kenntnis genommen werden muss. Dieser Erfolg verstärkt das negative Verhalten von Walter. Als auslösende Faktoren werden genannt: Misserfolg mit angestrebtem positivem Verhalten, sich provoziert fühlen und auch provoziert werden durch die Umwelt. Die stabilisierenden Faktoren sind die Zuschreibung der Aussenseiterposition und die Beziehung zur Clique, in der er Bestätigung findet.

5.6.2.5. Die soziologische Perspektive

- Definition und Darstellung der Ursachenlokalisation mittels des Problem-Perspektivenrasters

- Beurteilung unter der soziologischen Perspektive

Hier wird Walters Problematik mit den soziologischen Kategorien wie gesamtgesellschaftliche Situation, makro- und mikrosoziologische Aspekte beschrieben. Das Anliegen dieses Ansatzes ist es, das strukturelle Zusammenwirken von individuellem Verhalten und sozialem System aufzuzeigen. Der makrosoziologische Aspekt berücksichtigt die gesamtgesellschaftliche Situation und die Aufgliederung in die verschiedenen sozialen Schichten. Aspekte des mikrosozialen Systems sind Wohngegend, Wohnung, Familiensituation und Beziehungen zu den sogenannten Subkulturen. Oberflächlich betrachtet kann Walters Familie als mittelständisch bezeichnet werden. Bei genauerer Analyse entpuppt sie sich als Mischgebilde. Der Erziehungsstil der Mutter zeigt mittelständische Merkmale: Pflege der dialogischen Kommunikation und des emotionalen Kontakts: die Mutter gibt Freiheit, legt Wert auf sittliche Erziehung und droht gelegentlich auch mit Liebesentzug, wenn der Bub Schwierigkeiten macht. Was aber dieser mittelständisch ausgerichteten Erziehung mangelt, ist die Klarheit und die Konsequenz. Die Zielorientierung des Vaters ist ebenfalls mittelständisch (z.B. Leistungsausrichtung bezüglich guter Schulleistungen). Die Mittel, die der Vater einsetzt sind aber "Praktiken der Unterschicht": keine dialogische Kommunikation, mehr negative als positive Sanktionen, Erfolg wird über Disziplinierungsmassnahmen zu erreichen versucht, negative emotionale Haltung gegenüber dem Sohn und dauernde Angstausslösung durch Strafandrohungen. Der Vater steckt für seinen Sohn recht hohe Ziele, ohne ihm indes die dazu notwendigen Lebenstechniken zu vermitteln. Das Resultat bei Walter: Angst (Schulangst), Ablehnung des Vaters, Unselbstständigkeit, Orientierung am Augenblick = keine Zukunftsorientierung, keine eigenständige Leistungsmotivation.

5.6.2.6. Die didaktische Perspektive

- Definition und Darstellung der Ursachenlokalisierung mittels des Problem-Perspektivenrasters

"Walters Situation ist im wesentlichen durch die Merkmale des Unterrichts von der ersten Klasse an determiniert" (S. 69)

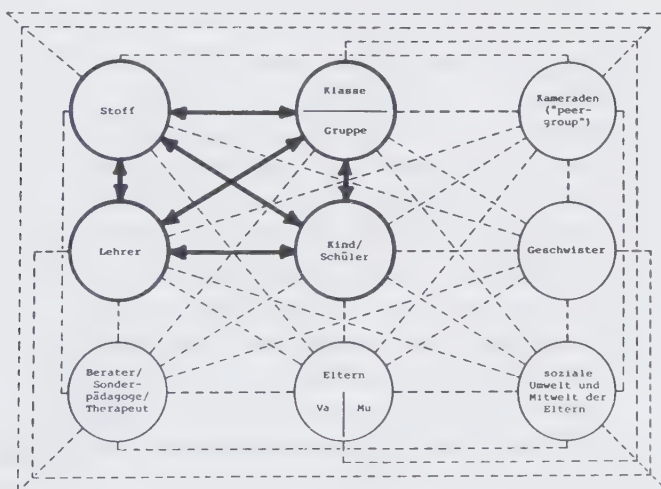


Abb. 48: Ursachenlokalisierung in didaktischer Perspektive

- Von Bärsch vorgeschlagene Klärungsschritte in der Problemanalyse (S. 70)

Auch hier werden keine weiteren Klärungsschritte mehr vorgeschlagen, aber an die bereits bekannten Tatsachen wie Sozialisationsdefizite aus der Kleinkinderzeit, die vermutete leichte hirnrorganische Schädigung und die sensomotorischen Störungen erinnert.

- Beurteilung unter der didaktischen Perspektive

Dieser Ansatz darf nicht nur auf die unterrichtliche Situation der Stoffvermittlung im didaktischen Viereck mit den Faktoren Lehrer - Schüler - Stoff - Klasse bezogen werden. Vielmehr kommt dem Lehrer als Verkörperung der Institution Schule (und nicht nur als Unterrichtender) eine entscheidende Rolle in bezug auf das Selbstverständnis von Lehrperson und Lehrinstitution zu. Bärsch (S. 71 ff.) umreißt in zehn Thesen ein Bild der heutigen Leistungsschule:

1. "Die Schule ist eine Institution, die an den Massstäben und Zielvorstellungen des Mittelstandes orientiert ist". Die daraus sich ergebenden Folgen sind: Eine Ueberforderung der Unterschichtkinder im sozialen, sprachlichen und kognitiven Bereich und eine Unterforderung der Oberschichtkinder im normativen und im Selbständigkeitsbereich.
2. "Die Schule ist implizit an einem geradezu sträflich verkürzten Bild vom Menschen orientiert": Die Schule sieht nicht mehr den Menschen, sondern nur noch den Schüler in seinen Lern- und Sozialaspekten. Folgen: Vernachlässigung der Eigenbedürftigkeit und Eigenverantwortlichkeit des Schülers, sowie der Sinnfrage, Unterschätzung der Hilfsbedürftigkeit und Ueberschätzung der Autonomie.
3. "Die Schule ist in Gefahr den Leistungsaspekt überzubewerten": starkes Gewicht der Leistungsmessung, Ausklammerung der Emotionalität und Soziabilität.
4. "Die Schule ist mehr an der Theorie vom Leben orientiert als an der pragmatischen Dimension des Lebens": Ueberbewertung der verbaltheoretischen Fähigkeiten.
5. "Die Schule neigt immer dazu, sich an der Fiktion von einer 'heilen Welt' zu orientieren": Die von der Schule gesetzten Prioritäten stimmen nicht mit den Prioritäten der gesellschaftlichen Wirklichkeit überein, z.B. überhöhte Priorität der Rechtschreibung, Erziehungsabstinenz, Ausklammerung der Wertproblematik.

6. "Die pädagogische Autorität ist in eine Krise geraten":
Zu wenig bewusstes Wahrnehmen der dialogischen Perspektive von Freiheit einerseits und Führung, Bindung, Grenzsetzung andererseits. Gewährung eines zu grossen Handlungsspielraumes des Einzelnen ohne entsprechende Erziehung zur Freiheit.
 7. "Das Jahrgangsklassensystem beruht auf der Annahme, dass Gleichaltrige im Prinzip auch gleichartig sind": Orientierung des Lehrers am vermuteten Durchschnitt der Klasse und nicht am effektiven Entwicklungsstand des einzelnen Schülers.
 8. "In der Schule haben die Disqualifikationsprozesse gegenüber den Qualifikationsprozessen einen zu hohen Stellenwert". "Unsere Schulen sind primär selektive Institutionen". Es herrscht die irrtümliche Meinung bezüglich der Chancengleichheit, dass "gleiche Beschulung die gerechteste Art der Beschulung sei". Vielmehr ginge es um differenzierte Angebote, die den hierarchischen Aufbau des Lernprozesses (Lückenprogramme) sowie die längere Lernzeit berücksichtigen sollten. (Der Langsamler wird sehr rasch als weniger intelligent eingestuft).
 9. "Die Schule ist in ihrer Arbeit vorwiegend auf den einzelnen Schüler bezogen" und zwar nicht i.S. der Individualisierung, sondern i.S. der wettbewerbsbezogenen Konkurrenz. Die Zielsetzung müsste vermehrt auf die interaktionale Kooperation ausgerichtet sein.
 10. "Die Schule wird immer mehr zur 'totalen Institution': juristische und institutionelle Regelungen zwingen den Menschen mehr und mehr in Rollen. "Die Schule ist in Gefahr ihr anthropologisches Gleichgewicht zu verlieren".
- Alle diese Perspektiven werden in mehr oder weniger starker Ausprägung durch die Person des Lehrers auch in seinem Unterricht verkörpert.

Walter wurde mit seinen Sozialisationsdefiziten, seinen wahrscheinlich vorhandenen hirnorganischen Störungen und seinen sensomotorischen Schwierigkeiten ohne zusätzliche Hilfe "in den allgemeinen und undifferenzierten Schulbetrieb eingefügt" (S. 79). Dadurch steigerte sich kumulativ das bereits vorhandene Entwicklungsdefizit, was zu Schulangst und Schulunlust führte. Die zusätzliche Stigmatisierung als dummer und fauler Schüler verstärkten noch zusätzlich die Problematik, so dass das Einmünden in den berüchtigten Teufelskreis kaum noch zu vermeiden war.

5.6.3. Zusammenfassender Ueberblick

Die nachfolgende Zusammenfassung resumiert einmal fallbezogen die von Bärsch gezogenen Schlussfolgerungen, und zum anderen wird anhand des Falles Walter nochmals auf die grundsätzliche Perspektivenproblematik hingewiesen.

5.6.3.1. Zusammenfassung der Hauptaspekte des Falles Walter

Der Fall Walter wurde unter den sechs verschiedenen Perspektiven - der individualpsychologischen, der sozialpsychologischen, der kommunikationstheoretischen, der lerntheoretischen, der soziologischen und der didaktischen - dargestellt. Bärsch (S. 80 ff.) zieht folgende vier Schlussfolgerungen:

1. "Jeden Konfliktfall in der Schule kann man nur angemessen interpretieren und behandeln, wenn man zur Analyse des Falles verschiedene Betrachtungsaspekte, also verschiedene theoretische Ansätze verwendet".
2. "Jeder theoretische Ansatz beeinflusst auf eine jeweils spezifische Weise die Informationsbeschaffung. Das heisst, jeder Betrachtungsaspekt führt zu jeweils spezifischen Informationen über den Erziehungskonflikt".

3. "Jeder theoretische Ansatz führt zu einer jeweils spezifischen Analyse und Interpretation des Konflikts. Das heisst, jeder Ansatz erbringt neue Einsichten in die Struktur und Dynamik des Konfliktes".
4. "Jeder theoretische Ansatz führt auch zu jeweils spezifischen Konsequenzen für die Behandlung des Konfliktfalles. Das heisst, jeder Ansatz akzentuiert ein bestimmtes Handlungskonzept".

Bärsch sieht einerseits die Bereicherung durch die verschiedenen theoretischen Ansätze, registriert aber andererseits auch die daraus sich ergebende Zersplitterung, denn er schreibt: "Natürlich müssen im Endergebnis die verschiedenen Ansätze als Ganzes gesehen werden. Sie beeinflussen sich gegenseitig, und oft ist nicht exakt zu sagen, in welchen theoretischen Bereich das einzelne Faktum gehört" (S. 69). Und diesen Aspekt der Gesamtschau verwendet Bärsch nicht nur in der Konfliktanalyse, sondern auch im Bereich der sonderpädagogischen Hilfe, die - wie schon erwähnt - hier nicht Gegenstand unserer Betrachtung ist. Bärsch schreibt (S. 81): "Es kann also auf keinen Fall nur am Schüler liegen" und "sie (d.h. die Massnahmen, Anmerkung von H.O.) können nicht nur auf den Schüler gerichtet sein. Auch die Eltern, Lehrer und Mitschüler müssen ihren Anteil am Entstehen des Konfliktes erkennen und bereit sein, sich an der Ueberwindung des Konfliktes zu beteiligen". Und nochmals macht Bärsch sein Anliegen deutlich (S. 83): "Uns war vor allem wichtig zu sagen, dass in jedem Erziehungskonflikt neben der Hauptperson - das ist in unserem Beispiel Walter - auch alle Beziehungspersonen eine wesentliche Rolle spielen, einmal als Mitverursacher des Konfliktes und zum anderen als Helfer bei der Ueberwindung".

5.6.3.2. Zusammenfassung einiger wichtiger Aspekte der grundsätzlichen Perspektivenproblematik

In den vorhergehenden vier Schlussfolgerungen von Bärsch werden die in unserem ersten Kapitel mehr theoretisch dargelegten Ueberlegungen über die Perspektivität von der Praxis ausgehend - wenn auch mit anderen Worten - bestätigt. Der von Bärsch verwendete Begriff des Aspekts bezeichnet das, was wir differenzierter mit den Begriffen der Perspektivierung und Perspektiviertheit, der Multiperspektivität, der Perspektiven-distanzierung, -flexibilität und -änderung beschrieben haben. Zu Punkt 1: Bärsch spricht sich für eine multiperspektivische Sichtweise aus und grenzt sich dadurch einerseits gegen die Monoperspektivität und andererseits gegen verkürzende Alltagstheorien ab. Zu den Punkten 2 - 4: Bärsch weist darauf hin, dass die Perspektivierung bei der Informationsbeschaffung, der Informationsauswertung i.S. der Analyse und der Interpretation, sowie bei der Informationsanwendung als Intervention bestimmte Akzente setzt. Nach unserer hier vertretenen Auffassung beginnt die Perspektivierung mit der Perspektivenänderung von der Bedeutsamkeit-an-sich zur Bedeutsamkeit-für-mich, welche im Horizont und in der Situation wurzelt. Die mit der Perspektivierung einhergehende Verengung kann durch die Multiperspektivität gemildert werden. Diese wiederum hängt mit der Perspektivendistanzierung und der Perspektivenflexibilität zusammen. Das entsprechende Denkmuster wäre das komplexe Denken, mit Hilfe dessen die verschiedenen Perspektiven sinnvoll aufeinander bezogen und in distanzierter Flexibilität gegeneinander abgewogen werden können, um dadurch das Ganze zu optimieren. Dieses Vorgehen ermöglicht nicht nur den abwägenden Umgang bei der Auswahl der verschiedenen Modelle, sondern auch ein konstruktiv-kritisches Arbeiten mit den Modellen selbst, in dem die Vor- und Nachteile, die Möglichkeiten und Grenzen der Modelle gegen einander abgewogen werden können. Bei dieser Aus-

einandersetzung mit den verschiedenen Analysenperspektiven geht es nicht um die Frage der "richtigen Perspektive", sondern darum, in einem Prozess des reflektierten Eklektizismus eine tragfähige, im Idealfall von allen akzeptierte und auch "antiseptische" Erklärungs- und Handlungsperspektive zu erarbeiten.

Abschliessend darf m.E. festgehalten werden - und dies nicht zuletzt durch die praxisnahe Bestätigung von Bärsch belegt - dass unser hier vorgestellter Ansatz der Perspektivität - und damit zusammenhängend auch derjenige der Horizontalität und Situativität - in der sonderpädagogischen Arbeit ein gutes und brauchbares Instrument darstellt.

5.7. ZUSAMMENFASSUNG DES FÜNFTEN KAPITELS

In diesem Kapitel der Darstellung und der Anwendungsmöglichkeiten verschiedener Modelle befinden wir uns im praxisnahen Bereich des sogenannten Zweckdenkens und des Zweckhandelns i.S. des Interpretierens. Der Sinn von Modellen wird in folgenden vier Funktionen gesehen:

- Reduktion und Vereinfachung
- Transparenz und Verstehbarkeit
- Lokalisation von Teilproblemen
- Ableitung von Handlungsstrategien und
-alternativen.

Das Handlungsmodell als Vorgehenskonzept beinhaltet die beiden hierarchisch untergeordneten Bereiche der Methode und des Verfahrens = Technik. Die Anwendung von Modellen darf nur aus einer ganzheitlichen Fach- oder Berufskompetenz und nicht aus der untergeordneten instrumentiellen Verfahrenskompetenz heraus erfolgen. Die Auswahl der anzuwendenden Modelle kann eklektisch erfolgen, wenn in einem Modell *e i n e* und nicht *d i e* Erklärungs- bzw. Handlungsmöglichkeit gesehen wird und wenn das

Modell reflektiert personen- und problemadäquat und zudem sogenannt "antiseptisch" verwendet wird. Einleuchtende und leicht handhabbare Modelle verleiten gerne zur Gleichsetzung von Modell und Wirklichkeit. Daher bedarf es immer wieder einer 'Uebersetzungsarbeit' von der Ebene der Realität auf die Ebene des Modells und umgekehrt. Die Auswahl der dargestellten Modelle erfolgte hinsichtlich der psychologisch-sonderpädagogischen Beratungspraxis und deren Perspektivenproblematik. Der "Fall Walter" wurde nach Bärsch mittels sechs vorgegebener, theoretischer Erklärungsmodelle analysiert. Dabei zeigte es sich, dass der Denkansatz der bewusst eingesetzten Perspektivenänderung als Arbeitsinstrument in der sonderpädagogischen Diagnostik- und Beratungspraxis gut brauchbar ist.

DRITTER TEIL

GESAMTZUSAMMENFASSUNG

1. Kapitel

Begrifflich wird unterschieden zwischen dem Perspektivismus als grundsätzlicher Denkausrichtung, der Perspektivität als Erlebnisstruktur, der Perspektive als Sichtweise, der Perspektivierung als Vorgang der Perspektivenstrukturierung und der Perspektiviertheit als momentane Perspektivenstruktur. Die Erlebnisstruktur der Perspektivität wird hinterfragt bezüglich der strukturellen und funktionellen Aspekte. Als humanspezifischer Aspekt wird das "Sein in Perspektiven" analog dem "Sein in Situationen" gesehen. Wir können nur perspektivisch sehen, haben aber die Freiheit zur Perspektivenänderung, wobei die Motivation als "Bedeutsamkeit für mich" eine wichtige Rolle spielt. Im strukturellen Bereich unterscheiden wir die freie perspektivische Orientierung als ein offenes, bewegliches 'schweifendes' Sehen und die Perspektivierung i.S. der zunehmenden perspektivischen Verfestigung. In Anlehnung an Rothacker (zit. nach Graumann) wird im Zusammenhang mit der Perspektive nicht der Ausdruck 'Sehen', sondern der umfassendere Ausdruck "Gewahren" verwendet und zwar als Oberbegriff für das Wahrnehmen, Denken und Erkennen. Im funktionellen Bereich unterscheiden wir folgende Aspekte: die Orientierungs-, Trennungs-, Vertiefungs-, Verfestigungs-, Interpretations-, Verweisungs-, Verbindungs- und Appellfunktion. Einmal mehr gilt es darauf hinzuweisen, dass die Perspektivität als Ganzheit verstanden werden muss und dass unser analytisches Vorgehen methodisch begründet ist. Der für uns zentrale Begriff ist die Perspektivenänderung. Diese ermöglicht es uns, neue Erkenntnisse zu erwerben, sei es in einem langsamen Perspek-

tivenwandel oder in einem raschen Perspektivenwechsel. Voraussetzung für eine Perspektivenänderung sind die Perspektivendistanzierung als distanzierende Objektivierung von der z.Zt. vorhandenen Perspektive und die Perspektivenflexibilität, einerseits als das Sich-absetzen-können von einer alten, andererseits als das Einnehmen-können einer neuen Perspektive. Gegenüber dem Ratsuchenden bedarf es zudem einer Perspektiven-transparenz. Der Berater muss seine Perspektive dem Ratsuchenden als s e i n e Sichtweise darstellen können. Ebenso muss er die Perspektive der Gegenseite gegenüber Dritten zu verdeutlichen wissen.

2. Kapitel

Dieses Kapitel befasst sich mit dem Begriff der Horizontalität, als ein unsere Existenz umfassendes, begrenzendes, durchblick-gewährendes, aber auch spiegelndes Verweisungs- und Bezugssystem. Die Horizontalität ist der Perspektivität übergeordnet. Der Horizont wird modellhaft als ein mehrschaliges, zwischen-raumloses, konzentrisch aufgebautes Halbkugelgebilde vorgestellt (Firmamentcharakter). Die fugenlos ineinandergefügten Halbkugeln sind einerseits unabhängig voneinander, andererseits interferieren sie. Der Horizont trennt den wahrnehmbaren vom wahrnehmungstranszendenten, nur erahnbaren Raum. Die Transzendenz beeinflusst spiegelnd auch unseren diesseitigen wahrnehmbaren Raum.

Unterschieden wird zwischen dem sogenannten Seinshorizont mit dem Zeit- und Raumaspekt und den sogenannten Grundhorizonten. Der Seinshorizont hat exstentielle Bedeutung, wenn man bedenkt, dass er erst im Tode durchschritten und das ganze Leben nach Heidegger als ein "Sein zum Tode" verstanden wird. Zu den Grundhorizonten zählen der vorgegebene Grundhorizont der Sprache und die gewählten Grundhorizonte des Menschenbildes und des Paradigmas. Die Diskussion des Menschenbildes nimmt einen

breiten Raum ein, da nach der Ansicht des Verfassers das Menschenbild eine grundlegende Funktion als "Voraus-Setzung" hat. Das zentrale Charakteristikum unseres Menschenbildes ist die Sinnorientiertheit, die sich in den beiden dialogisch aufeinander bezogenen Begriffen der aktiven Sinnsuche und Sinnstiftung einerseits und des pathischen Sinnempfangens andererseits konkretisiert. - Das Paradigma als wissenschaftliche Grundausrichtung wird ebenfalls dem Bereich der gewählten Grundhorizonte zugerechnet. Der Verfasser vertritt die Ueberzeugung, dass die objektivierende Grundausrichtung der Naturwissenschaft mit ihren messenden und quantifizierenden Methoden im Umgang mit dem Menschen als gegenstandinadäquat abzulehnen und die phänomenologisch-hermeneutische Sinndeutung der Geisteswissenschaft als adäquat anzuerkennen sei. Hinter dieser Aussage steht die grundsätzliche Entscheidung, dass man das Gegenüber nicht als Objekt, sondern als Subjekt versteht. Dabei geht es nicht um einen unkritischen Subjektivismus, sondern um eine "interaktional kritisch objektivierte Subjektivität". - Der vorgegebene Grundhorizont der Sprache wird ebenfalls eingehend erörtert, da die Sprache d a s zentrale menschliche Kommunikationsmittel ist.

Die Horizontänderung hat Aehnlichkeit mit der Perspektivenänderung, unterscheidet sich aber in der Grundsätzlichkeit und Radikalität von jener. Eine Horizontänderung hat etwas die Grundfesten des Menschenbildes Erschütterndes. - An drei Beispielen werden diese Horizontänderungen illustriert, wobei in der christlichen Wiedergeburt die Radikalität u.E. am deutlichsten zum Ausdruck kommt.

3. Kapitel

Der Begriff der Situation wird aus anthropologischer Sicht verstanden als "die Art und Weise, wie wir als Menschen in der

Welt sind" (nach von Uslar). Folgende fünf Grundaussagen umschreiben die Situativität:

- Alle Menschen befinden sich in der Situation d e s Menschen.
- Das "In-der-Situation-sein" hat existentiellen Charakter.
- Die Situation beinhaltet die beiden konstituierenden und determinierenden Bereiche der Perspektivität und Horizontalität.
- Wir befinden uns nie ausserhalb, sondern immer i n einer - wenn auch ständig anderen - Situation.
- Die Situation ist als organismisch-vernetztes Gebilde zu verstehen.

Der Begriff der Situation wird mit zehn dialogisch gefassten Thesen umrissen.

Die Situation

- ist ein raum-zeitliches Geschehen
- ist einmalig und wiederholbar
- ist charakterisiert durch Determiniertheit und Offenheit
- ist charakterisiert durch Klarheit und Undurchschaubarkeit
- hat produkt- und prozessorientierte Aspekte
- hat subjektive und objektive Aspekte
- umfasst das Alleinsein und das Miteinandersein
- ist Wagnis und beinhaltet Gelingen und Scheitern
- ist ein Schnittpunkt konvergierender und divergierender Perspektiven
- ist gekennzeichnet durch Erleben und Erkennen.

Es gilt sich der Tatsache bewusst zu sein, dass die Situation simultan und ganzheitlich erlebt wird und in der Darstellung nur sukzessiv und bruchstückhaft wiedergegeben werden kann.

Dadurch muss die Darstellung eines Erlebnisses oder eines Geschehens immer Stückwerk bleiben, denn keine noch so minutiös nachvollzogene bildliche oder begriffliche Darstellung kann diese Umsetzungsproblematik lösen. Die hier verwendete Darstellung in dialogischer Form will auf den Umstand hinweisen, dass Phänomene in ihrer Ganzheit letztlich nicht fassbar sind,

sondern dass jede Darstellung immer perspektivisch ist, daher einseitig und lückenhaft und somit hinter der Wirklichkeit zurückbleiben muss. - Eine exemplarische Schilderung des Geworfenseins in eine Situation (gezeigt an einem plötzlichen Spitalaufenthalt) und eine sequentiell reflektierte Darstellung eines Beratungsgesprächs dienen zur Veranschaulichung.

4. Kapitel

Mit dem Denken als antizipatorischem oder nachvollziehendem Tun versuchen wir die uns real umgebende und die gedankliche Welt zu strukturieren und zu ordnen, in dem wir Bedeutungs-, Beziehungs- und Sinnzusammenhänge herstellen. Das Denken ist für uns d a s Mittel der Weltbewältigung.

Wir unterscheiden zwei grundlegende Denkperspektiven: das lineare und das komplexe Denken. Das Grundmuster des linearen Denkens ist das dichotom-analytische, monokausal-monofinale Einschritt- und Zweipositionendenken. Das grafische Aequivalent ist die Strecke. Eine Erweiterung dieses Denkens bringt das multifaktorielle, d.h. das multikausale und multifinale Denken. Die Dialektik mit These, Antithese und Synthese wird als Sonderform des linearen Denkens verstanden, nämlich als ein Zweischritt- und Dreipositionendenken. - Das grafische Aequivalent des komplexen Denkens ist das Netz. Dieses Denken wird als Vielschritt- und Vielpositionendenken mit nach allen Seiten offenen Schrittmöglichkeiten gesehen. Die Sonderform dieses Denkens ist die Dialogik, die sich aus der Gleichzeitigkeit und Gleichwertigkeit von zwei Polen eines Gegensatzpaares konstituiert. Ein Ganzes kann im dialogischen Verständnis erst dann als Ganzes wahrgenommen werden, wenn beide sich ausschliessenden Gegenpole gleichzeitig und gleichwertig anerkannt werden. - Der innere Zusammenhang zwischen dem linearen und dem komplexen Denkens wird nicht in einem "Entweder-oder" son-

dern in einem "Sowohl-als-auch" gesehen. Eine solche Verbindung gewährleistet u.E. ein optimales Denkmuster, durch das der Eingeschränktheit des linearen und der Fülle des komplexen Denkens in sinnvoller Art begegnet werden kann. Hinsichtlich der Praxisnähe unterscheiden wir das Erkenntnisdenken und das Zweckdenken. Das Erkenntnisdenken ist grundsätzlicher als das mehr praxisorientierte Zweckdenken. Letzteres befasst sich mit konkreten Denkkonzepten und Handlungsstrategien, die dann im Zweckhandeln ausgeführt werden. Generell werden verschiedene Denkart, wie etwa das diskursive, das intuitive, das produktive oder reproduktive Denken, sowie die verschiedenen Denkakte wie das Vergleichen, Urteilen oder Schliessen unterschieden.

5. Kapitel

Das Kapitel über die Denkmodelle wird generell dem Zweckdenken und hinsichtlich der Interpretation dem Zweckhandeln zugeordnet. Denkmodelle sind Hilfen für die Weltbewältigung und haben funktionalen Charakter, indem sie reduzierend und vereinfachend die Transparenz und dadurch die Verstehbarkeit fördern. Dies geschieht aber auf Kosten der Vollständigkeit und Lebendigkeit. Modelle ermöglichen ferner eine Lokalisation von Teilproblemen und das Entwerfen von Handlungsstrategien und -alternativen. - Grosses Gewicht wird auf die Feststellung gelegt, dass ein Modell nicht mit der Realität gleichgesetzt werden darf. Der Weg von der Wirklichkeit zum Modell und umgekehrt läuft immer über einen Umsetzungsprozess. Handlungsmodelle, als eine Modellkategorie (neben den Erklärungsmodellen und den heuristischen Modellen), verstehen sich als Handlungskonzepte, die hierarchisch die entsprechenden Methoden und die Techniken beinhalten. - Im Bereich der Modellanwendung stellt sich die Frage der Auswahlkriterien. Ein eklektisches Vorgehen kann bejaht werden, wenn das kritische Bewusstsein eines problem- und personenadäquaten Einsatzes beim Anwender vorhanden ist. Darin eingeschlossen ist

die Ueberprüfung der Akzeptabilität des Modells hinsichtlich des Menschenbildes. Zudem muss eine sogenannte antiseptische Anwendung erfolgen, d.h. eine Modellanwendung darf dem Gesamt-erziehungskonzept nicht zuwiderlaufen. Die ganzheitliche Berufs- oder Fachkompetenz und nicht die untergeordnete, schmale, instrumentelle Verfahrens- oder Anwendungskompetenz muss die Grundlage der Modellanwendung bilden. Es werden drei Fremdmodelle (das Joharifenster, das TZI-Modell und der Halo-Effekt) sowie ein Eigenmodell (der Problem-Perspektivenraster) vorgestellt und diskutiert. Anhand einer ausgiebigen Problemanalyse mittels sechs verschiedener Erklärungsmodelle am "Fall Walter" (nach Bärsch) wird exemplarisch aufgezeigt, welche Möglichkeiten die Modellanwendung i.S. der Perspektivenänderung in der sonderpädagogischen Praxis bietet.

DIE PERSPEKTIVISCHE SCHLUSSFRAGE

In der Einleitung wurde darauf hingewiesen, dass jede Problematik - also auch die Perspektivenproblematik - nur perspektivisch angegangen werden kann. In der vorliegenden Arbeit wurde der folgende hierarchisch aufgebaute Grundraster 'Perspektive-Horizont-Situation' gewählt. Eine durchaus plausible Perspektive, denn wir erleben die Perspektive und den Horizont in der Situation. Daraus definiert sich die Situation als das umfassende Ganze. Machen wir nochmals einen Gedankensprung, einen Perspektivenwechsel: Situationsgebunden denken wir über den Seinshorizont nach. Diese Reflexion sprengt gedanklich den Rahmen der gegenwärtigen Situation. In dieser Perspektive wird der Horizont als übergeordnetes Ganzes definiert, das die Situation und die Perspektive einschliesst. Daraus ergibt sich die folgende neue Hierarchie: 'Perspektive-Situation-Horizont', anstelle der ersten und dieser Arbeit zugrunde gelegten Hierarchie 'Perspektive-Horizont-Situation'. Die Frage nach der objektiven Richtigkeit der einen oder anderen Perspektive wäre falsch gestellt und muss ersetzt werden durch die Frage nach der momentanen subjektiven Gültigkeit: Welche Perspektive hat im jetzigen Zeitpunkt für mich Gültigkeit? Damit wird auch die Subjektivität der eigenen Erkenntnisperspektive nochmals hervorgehoben. Und mit dieser offengelassenen Schlussfrage schliesst diese Arbeit, "denn das Zweifeln verhilft dem Fragen erst zu seiner redlichen Denkarbeit" (von Salis, 1985, S. 360).

GLOSSAR

Das Glossar soll eine weitere Lesehilfe sein. Ausgewählt wurden vor allem Schlüsselbegriffe im Zusammenhang mit der hier diskutierten Problematik. Die restriktiv getroffene Auswahl ist subjektiv gefärbt und strebt keine Vollständigkeit i.S. eines Stichwortverzeichnisses an.

Dialektik

Das heute als dialektischer Prozess verstandene Denken geht auf Hegel zurück, der mit den drei Begriffen der These, Antithese und der daraus sich ergebenden Synthese den Weg seiner philosophischen Ueberlegungen festlegte. Das dialektische Denken als Zweischritt- und Dreipositionendenken ist eine Sonderform des linearen Denkens (s. dort).

Dialogik

Beim Begriff der Dialogik handelt es sich nicht um eine Gesprächsform, sondern um ein Denkprinzip, der aufeinander verweisenden und sich ergänzenden Gegensätzlichkeiten, nach Otto um eine "Kontrastharmonie", nach Heraklid um eine "Einheit der Gegensätze". "Das dialogische Prinzip i.S. von H.L. Goldschmidt besagt, dass das Ganze als solches erst dann wahrgenommen wird, wenn zu einem bestimmten Aspekt auch dessen Gegenaspekt mit-wahrgenommen wird. Die beiden Gegenüber sind sowohl gegensätzlich als auch gleichzeitig und gleichwertig vorhanden und wirksam" (Herzka). Die durch die Verbindung der beiden Gegensätze erzeugte Spannung gehört als "Zeichen von Ganzheit und Vitalität" konstituierend zur Dialogik (nach Herzka, 1987, S. 135). Die Dialogik ist eine Sonderform des komplexen Denkens (s. dort).

Existential

Ein Existential i.S. Heideggers hat den Charakter von etwas Grundlegendem bezüglich der menschlichen Existenz. Existentialien werden nach von Sury (1958, S. 115) als "die das menschliche Sein aufbauenden Merkmale (das In-der-Welt-sein, das Gestimmt-sein, das Verstehen usw.)" definiert.

Gewahren

Unter diesem Oberbegriff des Gewahrens werden die Unterbegriffe des Wahrnehmens, Denkens und Erkennens subsumiert, (nach Rothacker, zit. nach Graumann).

Grundhorizont

s. Horizont

Horizont

Nach Graumann (1980, S. 67) ist der Horizont die letzte unerreichbare Grenze i.S. der letzten Verweisung, von der aus andere Verweisungen ihren Sinn erhalten. Die funktionellen Aspekte des Horizontes sind: Abgrenzungs-, Uebergangs- und Verweisungsfunktion, sowie die Umfassungs- und Spiegelungsfunktion. Der strukturelle Aspekt wird konkretisiert durch ein halbkugelförmiges Mehrschalenmodell (Firmamentcharakter) mit der äussersten Seins-Horizontschale und mehreren sich fügenlos nach innen anschliessenden Grundhorizontschalen. Der Seinshorizont umfasst den Raum-Zeitaspekt, die Grundhorizonte teilen sich auf in den vorgegebenen Grundhorizont der Sprache und die gewählten Grundhorizonte des Menschenbildes und des Paradigmas.

Horizontalität

Unter dem Begriff der Horizontalität verstehen wir ein unsere Existenz umfassendes, begrenzendes, durchblickgewährendes, aber auch spiegelndes Verweisungs- und Bezugssystem, mit dem Status eines Heideggerschen Existentials. Die Horizontalität ist vernetzt einerseits mit der Perspektivität und andererseits mit der Situativität.

Horizontänderung

Die Horizontänderung ist der Perspektivenänderung ähnlich. Horizontänderungen zeichnen sich aber im Vergleich zur Perspektivenänderung durch die Radikalität des Wechsel, die tiefgreifende Veränderung und demzufolge durch eine entsprechende Erschütterung des Menschen aus.

Komplexes Denken

Das komplexe Denken ist ein vernetztes oder systemisches, d.h. ganzheitliches und organismisches Vielpositionen- und Vielschrittdenken mit potentiell nach allen Seiten offenen Richtungen. Rapoport (1983, S. 161) sagt: "Alles ist mit allem anderen verbunden". Beim komplexen Denken fällt die Unterscheidung von Ursachen- und Wirkungsbereich weg, da jede Position sowohl Ursachen- wie Wirkungsfunktion haben kann. Die Dialogik (s. dort) ist eine zirkuläre Sonderform des komplexen Denkens.

Lineares Denken

Das lineare Denken wird in seiner Grundform verstanden als ein gerichtetes, gradliniges Einschnitt- und Zweipositionendenken zwischen dem Kausal- und Finalbereich und umgekehrt. Es wird auch als analytisches oder atomistisches Denken bezeichnet. Eine Erweiterung bildet das multifaktorielle Denken, das mehr

als einen Kausal- bzw. Finalfaktor berücksichtigt. Die Dialektik (s. dort) ist eine Sonderform des linearen Denkens.

Menschenbild

Wir sprechen von einem Menschen b i l d und nicht von einem Menschenbegriff, um die ikonische Ganzheitlichkeit herauszuheben. Das Menschenbild ist als Annahme 'gesetzt' und demzufolge als 'Voraus-Setzung' der logischen Beweisführung entzogen. Das Zentrale unseres Menschenbildes ist die Sinnorientiertheit als perspektivische Ausrichtung auf die Sinnfrage, die in der Transzendenz verankert ist und sich im aktiven Sinnstiften und pathischen Sinnempfangen manifestiert. Sinnsuche ist ein dauerndes Wagnis des homo viator, das existentiell eingegangen werden muss und das sowohl zur Erfüllung, wie auch zum Scheitern führen kann. Die generellen menschlichen Grundkräfte werden (nach Peseschkian) in der Erkenntnis- und der Liebesfähigkeit gesehen. In der echten Selbstverwirklichung i.S. der Realisierung des Menschenbildes geht es um eine ausgewogene Entwicklung im Bereich der Individuation und der Sozialisation im Hinblick auf die Transzendenz.

Paradigma

Kuhn (1981, S. 187) definiert diesen Begriff zirkulär wie folgt: "Ein Paradigma ist das, was den Mitgliedern einer wissenschaftlichen Gemeinschaft gemeinsam ist, und umgekehrt besteht eine wissenschaftliche Gemeinschaft aus Menschen, die ein Paradigma teilen". Eine wissenschaftliche Gemeinschaft besteht laut Kuhn "aus den Fachleuten eines wissenschaftlichen Spezialgebietes". Sie haben die gleiche Ausbildung, sind einer gleichartigen 'beruflichen Initiation' unterworfen und stützen sich auf die gleiche Fachliteratur. Die wissenschaftliche Gemeinschaft verfolgt gemeinsame Ziele und ist für die Ausbildung ihrer Nachfolger verantwortlich (nach Kuhn).

Perspektive

Die Perspektive wird verstanden als eine hinsichtlich eines realen oder gedanklichen Objekts richtungsmässig und zeitlich mehr oder weniger lang konstant gehaltene Sichtweise die von der Person, eingebettet in einen horizonthaften und situativen Kontext, gesteuert wird. Graumann (1960, S. 179) formuliert: "Jeder Perspektive (sei) im engen Sinn des Wortes die Einstellung der frei von Anblick zu Anblick verwiesenen Bewegung des Sehens auf eine festgelegte Hinsicht und die ihr eigentümlichen Ordnung". von Uslar (1982) sieht die Perspektive als "eine jeweils wechselnde Sichtweise des Erlebens der Situation". Wir unterscheiden strukturelle Aspekte wie die frei flottierende und sich verfestigende Sichtweise, das Gewahren als Wahrnehmen, Denken und Erkennen, die emotionale Färbung etc.. Die funktionalen Aspekte sind: die Orientierungs-, Trennungs-, Vertiefungs-, Verfestigungs-, Interpretations-, Verweisungs-, Verbindungs- und Appellfunktion.

Perspektivenänderung

Die Perspektivenänderung - als unser zentrales Anliegen - zeigt sich in zwei Ausprägungen: als langsamer Perspektivenwandel und als rascher Perspektivenwechsel. Die Voraussetzungen für eine Perspektivenänderung ist u.E. die Perspektivendistanzierung (s. dort) und die Perspektivenflexibilität (s. dort).

Perspektivendistanzierung

Von einer Metaebene aus erfolgt ein objektivierendes und dadurch auch distanzierendes Bewusstwerden der momentanen Perspektive.

Perspektivenflexibilität

Die Perspektivenflexibilität als reflektierter und beweglicher

Umgang mit Perspektiven bezieht sich auf das Wahrnehmen von eigenen und fremden Perspektiven.

Perspektivismus

Mit Perspektivismus wird jene Auffassung oder Lehre bezeichnet, die die Perspektivität (als perspektivisch strukturiertes Welt-erkennen und -erleben) "zu einem das Leben durchwaltenden Prinzip macht" (Graumann). Der Grundidee des Perspektivismus folgend ist jede Sichtweise (handle es sich um eine real-räumliche oder um eine gedanklich-abstrakte) vom perspektivisch strukturierten Welterleben (= Perspektivität) abhängig. Demzufolge verneint der Perspektivismus eine nichtperspektivische Sicht, da immer nur eine situativ-standpunktabhängige d.h. perspektivische Sichtweise möglich ist.

Perspektivität

Die Perspektivität wird als eine ganzheitliche Erlebnis- und Verweisungsstruktur verstanden, in der das Subjekt und dessen Standort, die ausschnittshafte Blickrichtung, das betrachtete Objekt und der dahinterliegende Horizont aufeinander bezogen und in eine umfassende Situation eingebettet sind. Die Perspektivität, wie auch die Horizontalität und die Situativität werden in unserer Betrachtung als Existentialien (s. dort) i.S. Heideggers gesetzt.

Perspektiviertheit

Während die Perspektivierung (s. dort) den Prozess meint, bezeichnet die Perspektiviertheit die im Moment feststellbare Struktur der Perspektive. Die dynamische Perspektivierung und die statische Perspektiviertheit bilden zusammen ein dialogisches Gegensatzpaar, dessen Oberbegriff die Perspektive ist.

Perspektivierung

Im Unterschied zur Perspektivität, die die Struktur des Welt-erlebens umschreibt und zur Perspektive als Sichtweise zielt die Perspektivierung auf den Vorgang der Perspektivenstrukturierung ab. Graumann (1960, S. 168/169) verwendet dafür den Ausdruck der "Zentrierung" und meint damit, dass sich das für die entsprechende Person und Situation Relevante (als Figur) in Ablehnung des ebenfalls Vorhandenen, z.Zt. aber Nichtrelevanten (als Grund) bewusst oder nicht bewusst strukturierend in den Vordergrund schiebt. Anders formuliert: Es handelt sich um ein "Sich-ausrichten-auf" als wahrnehmende Zuwendung hinsichtlich von etwas.

Seinshorizont

s. Horizont

Situation

Die Situation versteht sich als Oberbegriff bezüglich der Perspektive und des Horizonts und wird in unserer Betrachtung als ein Existential (s. dort) gesetzt. Die Situation wird erlebnismässig als die ständig wechselnde Art und Weise meines Daseins in der Welt und begrifflich als dynamisch-vernetzte umfassende Ganzheit verstanden.

Situativität

Situativität bezeichnet das unentrinnbare Sein in Situationen.

Vernetzung

Dieser Begriff wurde 1978 von Vester (1983, S. 161) neu geprägt.

Vernetztes Denken ist "ein Denken in offenen, komplexen Systemen", die Aussenimpulse aufnehmen und verarbeiten und sich dadurch selber verändern können. Das vernetzte Denken ist gleichzusetzen mit unserem Begriff des komplexen Denkens (s. dort).

Veränderung oder Wandel erster und zweiter Ordnung

Ein System kann sich nach Watzlawick auf zwei verschiedene Weisen verändern:

1. Die Veränderung erfolgt innerhalb des Systems ohne System-Strukturveränderung = Veränderung erster Ordnung
2. Die Veränderung erfolgt durch Umstrukturierung des Systems oder durch Veränderung des Bezugsrahmens (= Prämissen) oder des Umfeldes = Veränderung zweiter Ordnung

Geschlossene Systeme (= Regelkreise) können nur Veränderungen erster Ordnung vollziehen, da durch die Rückmeldung die Abweichungen vom Soll-Wert nur innerhalb des Systems ausgeglichen werden = Prinzip der Homöostase. Offene Systeme können Aussenimpulse aufnehmen und integrieren. In solchen Systemen sind Veränderungen zweiter Ordnung möglich.

LITERATURVERZEICHNIS

- Arnold, W., Eysenck, H.J. und Meili, R. (Hrsg.): Lexikon der Psychologie. Zürich: Ex Libris, 1979.
- Bärsch, W.: Erziehungskonflikte. Frankfurt a.M.: Scriptor, 1981.
- Bohm, E.: Lehrbuch der Rorschach-Diagnostik. Bern: Huber, 1957.
- Bollnow, O.F.: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen: Neue Schule, 1975.
- Bollnow, O.F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 1977.
- Buber, M.: Reden über Erziehung. Heidelberg: Schneider, 1953.
- Buber, M.: Das dialogische Prinzip. Heidelberg: Schneider, 1979a.
- Buber, M.: Ich und Du. Heidelberg: Schneider, 1979b.
- Buchholz, M.B.: Psychoanalyse-Familientherapie-Systemtheorie: Kritische Bemerkungen zum Paradigmawechsel. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 1981, 30, 48-55.
- Bühler, C.: Psychologie im Leben unserer Zeit. Zürich: Ex Libris, 1962.
- Bühler, C. und Allen, M.: Einführung in die humanistische Psychologie. Stuttgart: Klett, 1974.
- Busch, W.: Gesammelte Werke in drei Bänden. Zürich: Ex Libris, 1980. 2. Band.
- Capra, F.: Wendezeit. Bern: Scherz, 1983.
- Cohn, C.R.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Klett, 1978.
- Danner, H.: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München: Reinhardt, 1979.
- Danner, H.: Ueberlegungen zu einer 'sinn'-orientierten Pädagogik. In: Langeveld, M.J. und Danner, H.: Methodologie und 'Sinn'-Orientierung in der Pädagogik. München: Reinhardt, 1981.
- Dobrovolsky, P.: Zur Psychologie der veränderten Situation. Unveröffentlichte Doktorarbeit, Universität Zürich, 1980.
- Doelker, C.: Mediensprache - Sprache der Medien. Schweizerische Lehrerzeitung, 1977, 122, 845-849.

- Dorsch, F.: Psychologisches Wörterbuch. Hamburg: Meiner, 1963.
- Duden, der grosse: Mannheim: Bibliographisches Institut, 1967.
- Ende, M.: Momo. Zürich: Ex Libris, 1982.
- Erikson, E.H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1976.
- Frankl, V.E.: Das Leiden am sinnlosen Leben. Freiburg: Herder, 1984.
- Freud, S.: Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten. Frankfurt a.M.: Fischer, 1983.
- Fromm, E.: Psychoanalyse und Ethik. München: Deutscher Taschenbuchverlag, 1986.
- Gage, N.L. und Berliner, D.C.: Pädagogische Psychologie. München: Urban und Schwarzenberg, 1979.
- Gasser, W.: Anthropologisches Verständnis schulpyschologischer Praxis. Unveröffentlichte Doktorarbeit, Universität Zürich, 1981.
- Gehlen, A.: Anthropologische Forschung. Hamburg: Rowohlt, 1965.
- Geissler, K.A. und Hege, M.: Konzepte sozialpädagogischen Handelns. München: Urban und Schwarzenberg, 1978.
- Graumann, C.F.: Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität. Berlin: de Gruyter, 1960.
- Grossinger, R.: Wege des Heilens. München: Kösel, 1982.
- Guntern, G.: Die kopernikanische Revolution in der Psychotherapie. In: Duss-von Werdt, J. und Welter-Enderlin, R. (Hrsg.): Der Familienmensch. Stuttgart: Klett, 1980, 74-96.
- Guntern, G. (Hrsg.): Die Welt ein schwingendes Gewebe. (Kommentar zum Referat Rapoport, S. 133-177). Brig: Institut für Systemwissenschaft Oberwallis, 1983.
- Haeberlin, U. und Niklaus, E.: Identitätskrisen. Bern: Haupt, 1978.
- Haeberlin, U.: Die wissenschaftstheoretische Wende in der Heilpädagogik. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 1980, 49, 2-14.

- Heckhausen, H.: Förderung der Leistungsmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett, 1970, 193-228.
- Hegenbart, R.: Wörterbuch der Philosophie. München: Humboldt, 1984.
- Heidegger, M.: Sein und Zeit. Tübingen: Niemeyer, 1979.
- Hersch, J.: Das philosophische Staunen. Zürich: Ex Libris, 1983.
- Herzka, H.St.: Das Kind im geistigen Klima. Bern: Francke, 1968.
- Herzka, H.St.: Kinderpsychopathologie. Basel: Schwabe, 1981.
- Herzka, H.St.: System und Individuum in einer Tagesklinik, Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 1987, 36, 134-138.
- Herzog, W.: Einführung in die pädagogische Anthropologie. Vorlesung an der Universität Zürich, 1982/83.
- Heuer, W.: Richtiges Deutsch. Zürich: Buchverlag NZZ, 1960.
- Imoberdorf, U.: Die diagnostische Situation. Bonn: Bouvier, 1971.
- Jost, L.: Perspektiven und Horizonte. Bern: Haupt, 1976.
- Klages, L.: Die Sprache als Quelle der Seelenkunde. Stuttgart: Hirzel, 1959.
- Kobi, E.E.: Heilpädagogik im Abriss. Liestal: Schweizerischer Verein für Handarbeit und Schulreform, 1977a.
- Kobi, E.E.: Modelle und Paradigmen in der heilpädagogischen Theoriebildung, In: Bürli A. (Hrsg.): Sonderpädagogische Theoriebildung - Bergleichende Sonderpädagogik. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, 1977b, S. 11-24.
- Kobi, E.E.: Einweisungsdiagnostik - Förderdiagnostik: eine schematische Gegenüberstellung. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 1977c, 46, 115-123.
- Kobi, E.E.: Heilpädagogik als Herausforderung. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, 1979.
- Kirsch, K. und Erhard, R.: Einige kritische Ueberlegungen zur Verhaltenstherapie bei Kindern. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 1978, 27, 60-63.

- Kuhn, Th.S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1981.
- Lückert, H.-R.: Der Mensch, das konfliktträchtige Wesen. München: Kindler, o.J.
- Luft, J.: Einführung in die Gruppendynamik. Stuttgart: Klett, 1973.
- Lurker, M.: Wörterbuch der Symbolik. Zürich: Ex Libris, 1984.
- Manika, C.: Situative Aspekte der Partnerbeziehung. Thalwil: paeda media, 1982.
- Moor, P.: Heilpädagogik. Bern: Huber, 1965.
- Mühlen, H.: Die Sorgen sterbender Patienten. Unveröffentlichte Doktorarbeit, Universität Zürich, 1987.
- Müller-Wieland, M.: Menschenbild und Menschenbildung im Geiste, Friedrich Fröbels. In: Pestalozzianum (Hrsg.): Vom Geist abendländischer Erziehung. Zürich: Morgarten, 1961, 81-110.
- Müller-Wieland, M. (Hrsg.): Menschenbild und Menschenbildung. Zürich: Morgarten, 1964.
- Noll, P.: Diktate über Sterben und Tod. Zürich: pendo, 1985.
- Ochsner, H.: Integrierte Schulpsychologie. Unveröffentlichte Doktorarbeit, Universität Zürich, 1972.
- Orwell, G.: 1984. Frankfurt a.M.: Ullstein, 1983.
- Oswald, H.: Das Beratungsgespräch in der schulpsychologischen Arbeit. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Universität Zürich, 1982.
- Otto, R.: Das Heilige. München: Beck, 1971.
- Padrutt, A.: No Future? Was heisst umdenken? Tagungsbericht der Schweizerischen Gesellschaft für Daseinsanalyse, 11./12.6.1983, o.O.
- Peseschkian, N.: Positive Psychotherapie. Frankfurt a.M.: Fischer, 1985.
- Portmann, A.: Zoologie und das neue Bild des Menschen. Hamburg: Rowohlt, 1956.

- Rapoport, A.: Allgemeine Systemtheorie: Grundkonzepte und Ziele. In: Guntern, G. (Hrsg.): Die Welt ein schwingendes Gewebe. Brig: Institut für Systemwissenschaft Oberwallis, 1983, S. 133-177.
- Redl, F. und Winemann, D.: Steuerung des aggressiven Verhaltens beim Kind. München: Piper, 1978.
- Reichlin, U.: Der Rorschachtest. o.O., o.J. (Selbstverlag).
- Renner, E.: Goldener Ring über Uri. Zürich: Atlantis, 1976.
- Rimpl, L.: Einschüchterung in Gerichtsverfahren. Freiburg i.Br.: Lambertus, 1980.
- Sahm, A.: Ein Steuerungssystem der Gruppenführung ist die Themenzentrierte Interaktion (TZI) von Ruth C. Cohn. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. In: Kielholz, J.: Themenzentrierte Interaktion und Lehrerfortbildung. Internes Arbeitspapier. Zürich: Pestalozzianum, o.J.
- Saint Exupéry, A. de: Der kleine Prinz. Zürich: Schifferli "Die Arche", 1950.
- Schneider-Landolf, M.: Erziehung und Unterricht aus der Sicht Carl Rogers. Schweizerische Lehrerzeitung, 1987, 132, 7-10.
- Seattle, Häuptling von: Wir sind ein Teil der Erde. Freiburg: Walter, 1984.
- Seiss, R.: Beratung und Therapie im Raum der Schule. Heilbrunn: Klinkhardt, 1976.
- Selvini, M., Cirillo, S., D'Ettorre, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M., Lucchini, M., Martino, C., Mazzoni, G., Mazzucchelli, F. und Nichele, M.: Der entzauberte Magier. Stuttgart: Klett-Cotta, 1978.
- Simon, F.B. und Stierlin, H.: Die Sprache der Familientherapie - Ein Vokabular. Stuttgart: Klett, 1984.
- von Sury, K.: Wörterbuch der Psychologie. Basel: Schwabe, 1958.
- Schmidbauer, W.: Die hilflosen Helfer. Hamburg: Rowohlt, 1978.
- Schaper, E.: Schweizerische Lehrerzeitung, 1986, 131, 31.
- Schumacher, E.F.: Rat für die Ratlosen. Zürich: Ex Libris, 1981.

- Staehelin, B.: Haben und Sein. Zürich: Theologischer Verlag, 1969.
- Stapf K.H.: E.A. Dölles Seelenlogik. In: Herrmann, T.W. (Hrsg.): Dichotomie und Duplizität. Bern: Huber, 1974, S. 49-76.
- Stierlin, H., Rücker-Embsen, I., Wetzell, N. und Wirschin, M.: Das erste Familiengespräch. Stuttgart: Klett, 1977.
- Störig, H.J.: Weltgeschichte der Philosophie. Zürich: Ex Libris, 1985.
- Thimm, W.: Zur Normativität heil- (sonder-, behinderten-) pädagogischen Handelns - Theoretische und praktische Vermittlungsprobleme. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 1987, 56, 175-185.
- Thomae, H., Feger, H.: Einführung in die Psychologie. Bern: Huber, 1969.
- Trömel-Plötz, S.: Umstrukturierung als Familienintervention. In: Duss-von Werdt, J. und Welter-Enderlin, R. (Hrsg.): Der Familienmensch. Stuttgart: Klett, 1980.
- von Salis, J.R.: Notizen eines Müsiggängers. Zürich: Orell Füssli, 1985.
- von Uexküll, J., Kriszat, G.: Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen - Bedeutungslehre. Hamburg: Rowohlt, 1958.
- von Uslar, D.: Der Traum als Welt. Pfullingen: Neske, 1969a.
- von Uslar, D.: Die Wirklichkeit des Psychischen. Pfullingen: Neske, 1969b.
- von Uslar, D.: Psychologie und Welt. Stuttgart: Kohlhammer, 1972.
- von Uslar, D.: Natur, Denken und Unbewusstes. Vorlesung an der Universität Zürich, 1977/78.
- von Uslar, D.: Dasein und Situation. Vorlesung an der Universität Zürich, 1982.
- Vester, F.: Unsere Welt ein vernetztes System. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1983.
- Völker, U. (Hrsg.): Humanistische Psychologie. Weinheim: Beltz, 1980.

- Wagenschein, M.: Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens. Weinheim: Beltz, 1964.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. und Jackson, D.D.: Menschliche Kommunikation. Bern: Huber, 1974.
- Watzlawick, P., Weakland, J.H. und Fisch, R.: Lösungen. Bern: Huber, 1975.
- Watzlawick, P.: Die Möglichkeit des Andersseins. Bern: Huber, 1978.
- Weidmann, U.: Linguistische Terminologie. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft Uni Zürich, 1979.
- Weinberger, S.: Klientenzentrierte Gesprächsführung. Weinheim: Beltz, 1980.
- Whorf, B.L.: Sprache, Denken, Wirklichkeit. Reinbek: Rowohlt, 1974.
- Widmer, K.: Rolle und Begegnung - ein Vergleich von Paul Moors pädagogischem Denkmodell mit einer neuen Rollentheorie. In: Schneeberger, F. (Hrsg.): Erziehungserschwerisse. Antworten aus dem Werk Paul Moors. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, 1979.
- Willi, J.: Koevolution. Reinbeck: Rowohlt, 1985.
- Wolf, B.: Zum Konstrukt der emotionalen Zuwendung von Erzieherinnen im Kindergarten. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 1987, 34, 223-226.
- Zulliger, H.: Der Zulliger-Tafeln-Test. Bern: Huber, 1969.
- Zulliger, H.: Umgang mit dem kindlichen Gewissen. Frankfurt a.M.: Fischer, 1971.

LEBENS LAUF

Am 20. Mai 1927 wurde ich in Zürich geboren. Nach dem Besuch der Volksschule trat ich 1943 ins Evangelische Lehrerseminar in Zürich-Unterstrass ein, wo ich 1948 das Primarlehrerpatent erwarb.

In den folgenden Jahren war ich an der Zürcherischen Volksschule als Primar- und Sonderklassenlehrer tätig. 1961 - 1962 besuchte ich das Heilpädagogische Seminar in Zürich mit Diplomabschluss im Jahr 1962. Ab 1964 leitete ich nebenamtlich den Schulpsychologischen Beratungsdienst im Bezirk Hinwil (Zürcher Oberland).

1976 übernahm ich die Stelle eines vollamtlichen Schulpsychologen in der Gemeinde Regensdorf bei Zürich und begann gleichzeitig das berufsbegleitende Studium an der Universität Zürich. 1982 legte ich die Lizentiatsprüfung in den Fächern Psychologie (Prof. Dr. von Uslar und Prof. Dr. Stoll), Sonderpädagogik (Prof. Dr. Heese) und Psychopathologie des Kindes- und Jugendalters (Prof. Dr. Herzka) ab. Die Promotion erfolgte 1987 bei Prof. Dr. Bächtold (Sonderpädagogik) an der Universität Zürich.

